



Relatório do Projeto de Investigação

Sara de Jesus Luiz

Versão definitiva

**Relação Pedagógica na Creche e
Jardim-de-Infância**

Clima Apoiante

Março de 2014

Orientação: Professor Doutor Augusto Luís de Brito Henriques Pinheiro

Candidata: Sara de Jesus Luiz nº 100139023

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, irmã e restante família, pelo apoio e perseverança no decurso do meu percurso académico.

Às minhas colegas e amigas Márcia Sousa e Rute Baptista, por todo o apoio e encorajamento e igualmente pela partilha das suas experiências e conhecimentos.

Às minhas colegas de estágio e amigas Cátia Dias, Inês Tavares e Telma Valente, por todo o apoio e pelas reflexões partilhadas que contribuíram para direccionar a temática deste estudo.

Aos restantes amigos mais próximos, que sempre me apoiaram e incentivaram a concluir esta etapa.

Ao professor doutor Augusto Pinheiro, enquanto professor, pela vasta transmissão de conhecimentos no decorrer do curso, por contribuir para que atribuísse uma maior valorização à reflexão e, enquanto orientador, pelas suas sugestões, incentivo, disponibilidade e orientação.

Às educadoras cooperantes pela sua disponibilidade e partilha, que através da prática pedagógica e de reflexões conjuntas auxiliaram a construção deste projeto e da minha identidade profissional.

Resumo

Este projeto de investigação denominado “A Relação Pedagógica na Creche e Jardim-de-Infância – Clima Apoiante” tem como finalidade essencial verificar quais as posturas e atitudes do educador que propiciam o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, serão evidenciadas as estratégias que visam proporcionar um clima apoiante, incluindo a postura do educador, as relações estabelecidas com as crianças e a organização do espaço como influência no clima proporcionado.

Este estudo assenta na abordagem da investigação-ação, empregando como instrumentos de recolha de informação a observação-participante das práticas educativas e a análise documental dos projetos de sala.

O projeto foi desenvolvido com base em dois contextos de estudo, que correspondem às instituições onde se realizaram os estágios, no âmbito das unidades curriculares Estágio I e Estágio II, pertencentes ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, respetivamente nas valências de creche e jardim-de-infância.

Este estudo permitiu concluir que a relação pedagógica e o apoio do adulto à criança são valorizados, evidenciando-se nas práticas educativas analisadas. Contudo, ainda existem situações pontuais em que este aspeto é descurado.

Palavras-Chave: relação pedagógica, clima de apoio, aprendizagem, creche, jardim-de-infância.

Abstract

This research project called “The Pedagogical Relation in Nursery and Kindergarten - Support Climate” has the main purpose check which educators postures and attitudes provide the development and learning of children. So, strategies will be apparent that aimed promote a support climate, including the position of educator, the established relationships with the children and the organization of space as influence on climate.

This study is based on action research approach, employing as instruments of information collection the participant observation of educational practices and the class projects review.

The Project was developed based in two study contexts, which consist with the institutions where the stages were performed, on scope of curriculum units Stage I and Stage II, belonging studies plan of course, respectively in valences of nursery and kindergarten.

This investigation allowed concludes that pedagogical relationship and the support from adult to the child are valued, evidencing in educational practices analyzed. However, there are still occasional situations in that this aspect is neglected.

Key-words: pedagogical relationship, supportive climate, learning, nursery, kindergarten.

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caraterísticas atribuídas à criança nos últimos 30/40 anos (em 1990, por M. G. Capitania)

Quadro 2 – Momentos da Rotina da sala do 1º Berçário da Instituição “C”

Quadro 3 – Categorias em que se inserem os episódios educativos

Índice

Introdução	7
Capítulo I – <i>Quadro Teórico de Referência</i>	10
1. Criança.....	11
2. Relação Pedagógica com as Crianças	17
2.1. <i>Climas pedagógicos que envolvem as Crianças</i>	25
2.2. <i>Clima/atmosfera construtivista sociomoral</i>	28
2.3. <i>Resolução de Conflitos</i>	30
3. Organização dos espaços e materiais na sala.....	31
Capítulo II – <i>Metodologia</i>.....	35
1. Paradigma do estudo e métodos adotados	36
2. Contextos de estudo	39
2.1. <i>Contexto da Primeira Infância</i>	40
2.1.1. Instituição “C”	40
2.1.2. Grupo de Crianças	40
2.1.3. Espaços e Materiais	41
2.1.4. Rotina Diária	46
2.1.5. Filosofia e Princípios Educativos	47
2.2. <i>Contexto da Segunda Infância</i>	50
2.2.1. Instituição “J”	50
2.2.2. Grupo de Crianças	50
2.2.3. Espaços e Materiais	52
2.2.4. Rotina Diária	55
2.2.5. Filosofia e Princípios Educativos	56
3. Dispositivos e procedimentos de recolha de informação	59
3.1. <i>Observação Participante</i>	60
3.2. <i>Análise documental dos projetos de sala</i>	62
4. Dispositivos e procedimentos de análise de informação.....	64

Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção	66
1. Análise documental dos projetos de sala.....	68
1.1. Projeto pedagógico da sala do 1º Berçário	68
1.2. Projeto curricular da sala dos 3 aos 6 anos	71
2. Descrição e análise de situações educativas	75
2.1. Categorias em que se inserem os episódios educativos.....	77
2.2. Episódios educativos no contexto de Creche	77
Episódio 1 – Bebê D (Sexo masculino – 8 meses)	78
Episódio 2 – Bebê M (Sexo masculino – 10 meses)	80
Episódio 3 – Bebê L (Sexo masculino – 8 meses)	81
Episódio 4 – Bebê J (Sexo masculino – 7 meses)	82
Episódio 5 – 1º Contacto dos bebés com as estagiárias.....	83
2.3. Episódios educativos no contexto de Jardim-de-Infância	85
Episódio 6 – Criança R (Sexo masculino – 3 anos)	85
Episódio 7 – Criança B (Sexo feminino – 4 anos)	86
Episódio 8 – Criança N (Sexo masculino – 4 anos)	87
Episódio 9 – Criança E (Sexo masculino – 3 anos).....	89
Episódio 10 - Abordagem de Resolução de Problemas face ao Conflito	90
2.4. Episódio educativo sucedido num estágio não-curricular em J.I.	91
Episódio 11 – Criança C (Sexo masculino – 4 anos)	91
3. Análise dos climas interpessoais.....	93
3.1. Ambiente na sala do 1º berçário da Instituição “C”	93
3.1.1. Efeito do estágio na Instituição “C”	96
3.2. Ambiente na sala dos 3 aos 6 anos da Instituição “J”	97
3.2.1 Melhorias que poderiam ser introduzidas	99
3.2.2 Dificuldades encontradas e como as tentei superar	100
 Capítulo IV – Considerações Globais	 101
 Referências Bibliográficas	 110
Documentos Institucionais	116
 Anexos	 i
Anexo I – Planta-esboço da sala do 1º Berçário da Instituição “C”	ii
Anexo II – Planta-esboço da sala de 3-6 anos da Instituição “J”	iii
Anexo III – Rotina Diária da Sala 3-6 anos da Instituição “J”	iv

Introdução

A escolha deste tema partiu da minha reflexão em torno das seguintes questões: “Qual a minha conceção da identidade de profissional de educação? Qual a característica que mais valorizo num educador? Que atitudes do educador poderão contribuir para uma melhor aprendizagem e autonomia das crianças?”.

Considero que um dos fatores mais importantes na educação de infância é o brincar, em que a criança aprende; porém esta aprendizagem pode ser condicionada pela eventual postura hostil de um educador que pode limitar as ideias e as ações da criança. Este é um aspeto central que me conduziu a atribuir uma posição de destaque à relação pedagógica. Portanto, a principal motivação para a escolha desta temática (e a concomitante resposta às questões anteriores), surgiu no decorrer dos estágios em Creche e J.I., em que rapidamente me apercebi que investia e valorizava muito a relação pedagógica. Assim, esta escolha advém igualmente da minha convicção, como futura profissional de educação (e inevitavelmente da minha experiência até então), de que a relação pedagógica estabelecida com o grupo e com cada criança tem influência direta e decisiva na disposição da criança para a exploração/aprendizagem.

Inicialmente direcionei este trabalho para a dimensão afetiva da relação pedagógica, que inclui a preocupação do adulto, o interesse genuíno por cada criança, uma postura carinhosa e afável e a formação de relações autênticas.

Contudo, pretendia dar enfoque não só a esta dimensão afetiva, mas conjuntamente à disponibilidade e apoio do adulto face à criança, mostrando-se presente, atento e empático face às suas necessidades, de modo a que seja proporcionado o melhor ambiente exequível para o seu desenvolvimento e aprendizagem, o que me fez incidir igualmente a minha atenção no clima apoiante.

Portanto, para focar os pontos mais importantes que propiciam uma relação pedagógica que conduza/contribua para o sucesso da criança, irei incluir neste estudo a dimensão afetiva da relação pedagógica, conferindo assim destaque à interação adulto-criança; também questionarei estratégias de interação, de encorajamento, e focarei a perspetiva da resolução de problemas, integrando aspetos dos diferentes tipos de climas interpessoais em que as crianças se desenvolvem, conferindo particular ênfase ao clima

apoiente e à atmosfera construtivista sociomoral. Tendo em conta que a organização dos espaços e materiais têm influência direta na relação pedagógica e no clima proporcionado ao grupo, considereei pertinente incluir igualmente este aspeto no estudo.

Com este projeto pretendo evidenciar particularmente a importância de um *clima apoiante* para a criança, que está diretamente relacionado com a postura e a prática do educador e, simultaneamente, com a relação que estabelece com as crianças. Para tal, irei confrontar a prática com a teoria, ou seja, farei uma análise/confronto das minhas conceções educativas e das conceções educativas das educadoras expressas explícita ou implicitamente nos projetos pedagógicos das salas de Creche e de J. I. onde desenvolvi os meus estágios, com as respetivas intervenções na prática.

Para explicitar as finalidades do estudo enuncio primeiramente a questão de Investigação-Ação: **“Que atitudes/posturas do educador podem contribuir para melhorar o clima pedagógico, de forma a facilitar o pleno desenvolvimento/aprendizagem da criança?”**.

Este estudo e a respetiva questão de investigação-ação, inspira-se neste tipo de investigação, mas devido às circunstâncias académicas e do meu estatuto de estagiária, não visou a introdução de alterações, dada a limitação de tempo e de ação possível no decurso dos estágios.

Deste modo, com este projeto, não pretendi obter uma resposta para uma problemática específica; trata-se antes de uma tentativa de teorizar a minha prática e a das educadoras cooperantes, de forma a poder interpretá-las; a finalidade última e útil do estudo visou o discernimento de modalidades de intervenção relacionadas com algumas pequenas situações-problema, relativas ao apoio da criança, para que pudessem ter um melhor resultado para a criança. Por exemplo, numa situação em que a criança toma a iniciativa de agir, como poderemos apoiá-la de forma a facilitar a sua ação/iniciativa/autonomia.

Leituras sobre a relação pedagógica, a sua dimensão afetiva, o adulto como referência e o clima apoiante e as conceções de diversos autores, permitiram a reflexão sobre determinados acontecimentos/situações da prática que pude mobilizar, confrontando-as com a teoria.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos:

- O primeiro incide no **quadro teórico de referência**, uma revisão sucinta da literatura relativa ao tema deste projeto, necessária para referenciar os conceitos mais relevantes do tema.
- O segundo capítulo explicita a **metodologia** utilizada, onde é enunciado e justificado o paradigma em que se inscreve o estudo e os métodos adotados; por outro lado, é efetuada uma descrição sucinta dos contextos em que é desenvolvido o projeto e da posição e implicação dos participantes, incluindo a das educadoras cooperantes e da minha enquanto participante-observadora; é ainda realizada uma descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação, tal como dos dispositivos e procedimentos de intervenção.
- O terceiro capítulo revela a **apresentação e interpretação da intervenção**, em que se elabora a descrição e a interpretação da intervenção, que se apresentam como duas vertentes complementares desta narrativa. De modo a clarificar esta articulação entre ambas as vertentes, as interpretações da intervenção são ilustradas através de episódios concretos.
- O quarto capítulo enuncia as **considerações globais**, em que são relacionadas de forma integrada, crítica e sintética as diversas vertentes da intervenção, com especial ênfase colocado nas variadas e complementares formas de dar resposta à questão de investigação-ação enunciada.

Capítulo I

Quadro Teórico de Referência

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

1. Criança

O modo de um adulto encarar e agir face à criança, altera-se tendo em conta a sua definição pessoal de criança. De modo a elucidar o que enunciei, passo a dar um exemplo: se eu considerar a criança como um ser que aprende através da sua própria ação, na maioria das situações educativas, irei incentivar a criança a fazer por si e não irei fazer por ela, pois deste modo, iria transparecer de modo implícito que a considerava incapaz.

Esta conceção é expressa por Pinheiro (1994, p.179), nos seguintes termos:

“A nossa representação das práticas educativas que pensamos serem mais favoráveis ao desenvolvimento e às aprendizagens das crianças, está baseada por um lado nas nossas concepções acerca das características das crianças, do seu desenvolvimento, e por outro lado, assenta no modo como concebemos o processo de aprendizagem” (Pinheiro, 1994, p.179).

Desta forma, tornando-se evidente a importância da conceção de criança e a influência que esta inflige nas práticas educativas, achei pertinente incluir algumas características relativas à conceção de criança.

A visão do adulto respetiva à criança modificou-se com o decurso do tempo histórico. Maria Grazia Capitanio (referida por Pinheiro, 1994), elaborou um estudo em que apresenta a evolução das características atribuídas às crianças (e aos adultos) ao longo da história.

No século XX, assinala-se um ponto crucial de viragem na conceção de criança, que se deve a Freud, que

“[...] fez ruir definitivamente a imagem de uma infância feliz e tranquila, e ao mesmo tempo que conferia uma atenção inédita à

esfera afectiva, pôs em causa de forma decisiva a noção de uma infância assexuada” (Pinheiro, 1994, p.74).

Esta renovada visão da criança, dando um maior enfoque à dimensão afetiva, vem alterar as percepções até então. Este autor prossegue afirmando:

“Grazia Capitanio observa que a teoria analítica «descobre finalmente na criança a presença de um complicado e conflituoso mundo interno e o modo de viver a primeira época da vida aparece como mais importante na determinação da qualidade da existência adulta solidamente ancorada à própria infância» (Capitanio, 1990, pág.68)” (In Pinheiro, 1994, p.74).

Assim, finalmente é compreendida a importância da infância e as repercussões diretas que esta terá na vida adulta, tanto a nível do desenvolvimento, como da aprendizagem. A partir deste momento,

“[...] Todos os procedimentos educativos que visavam manter as crianças na ignorância e recalcamto ficaram fragilizadas nos seus pressupostos e fundamentos, e a intolerância e o desrespeito face às crianças tornaram-se insustentáveis” (idem, p.74).

Consequentemente, alterando-se a concepção de criança e da própria infância, foi necessária uma transformação no modo de atuar face à criança e obrigatoriamente na educação.

De acordo com o estudo de Capitanio, as características atribuídas à criança nos últimos 30/40 anos (M. G. Capitanio, 1990, pág.84, *In* Pinheiro, 1994, pág.76) são:

Caraterísticas da Criança	
Autenticidade	Estereotipia
Natureza	Princípio do prazer
Criatividade	Submissão
Sexualidade	Agressividade
Fraqueza	Evolução
Aprendizagem	Condicionamento
Improdutividade	Consumismo
	Alienação

**Quadro nº 1 – Caraterísticas atribuídas à criança nos últimos 30/40 anos
(em 1990, por M. G. Capitanio)**

Oito destas caraterísticas estão em consonância com as caraterísticas dos adultos (que correspondem às oito palavras da coluna da direita no quadro acima), sendo que seis delas são negativas.

Segundo a evolução verificada por Grazia Capitanio, pode constatar-se que existiu “*uma quebra na idealização da criança, ou pelo menos uma constituição de uma outra idealização com características representacionais diferentes*” (Pinheiro, 1994, p.77).

A criança tem caraterísticas, muitas delas antagónicas, como por exemplo, a sua inocência/ingenuidade em oposição à malícia, a frontalidade/sinceridade adversa à crueldade, a afetuosidade contrária à agressividade e a autonomia oposta à dependência. Verifica-se que

“Desde os primeiros tempos, a criança é uma totalidade complexa. É indubitavelmente um ser biológico cujo desenvolvimento segue uma dinâmica geneticamente programada, mas as suas competências, tanto inatas como adquiridas, fazem dela uma pessoa

em perpétua aprendizagem; enfim, revela-se um indivíduo social”
(Montagner, 1993, p.225).

A criança, tal como o adulto, lida com emoções e aprende através da sua própria experiência, encontrando-se em aprendizagem constante. Cada indivíduo é único e, como tal, cada criança deve ser respeitada e entendida como um ser com características particulares, com modos distintos de estar e de agir. Da mesma forma, o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem não é o mesmo para todas as crianças.

A criança não deve ser vista como um ser que apenas necessita de “vigilância”, tratando-se antes de um ser humano que carece de apoio, de afeto e de experiências adequadas, sendo particularmente propenso a interagir e comunicar. Assim, carece de adultos empáticos que assegurem a sua progressão na maturação com o máximo de sucesso possível, o que depende grandemente da ação/educação dos pais (ou encarregados de educação) e dos educadores. Se, pelo contrário, esses adultos

“[...] desconhecem as competências diversificadas das crianças para a interacção e para a comunicação, e [...] [se] intervirem a contratempo ou de forma desajustada, as pessoas das estruturas de acolhimento reforçam as dificuldades que a desvinculação temporária e repetida da criança em relação à mãe e à família acarreta, e não favorecerem a vinculação da criança com outros parceiros” (Montagner, 1993, p.217).

Uma intervenção desajustada traz consequências para a criança, como aumentar a complexidade do momento de acolhimento, em que a criança não quer abandonar a mãe, ainda que temporariamente, dado que a resposta educativa também não é a mais indicada, o que dificulta esta aceitação e, posteriormente, não facilita novas vinculações.

Obviamente que este facto tem repercussões no desenvolvimento da criança, dada a importância da vinculação, pois *“[...] designa uma ligação de afecto específica, dum indivíduo a um outro”* (Anzieu, et al., 1974, p.22) e constata-se como um dos resultados advindos do contacto gerado na relação pedagógica (cf. Cap. I, 2. p. 21).

Montagner (1993) considera que grande parte da

“[...] confusão humana e social poderia ser evitada se os adultos tivessem mais consciência de que a criança é um ser cuja harmonia provém de dois tipos de comportamentos: uns presentes à nascença ou tributários dos fenómenos de maturação; os outros construídos durante as interacções! Ambos devem ser reconhecidos e solicitados para que um ser de interacção se desenvolva” (p.217).

Portanto, é através do conjunto dos fatores inatos e das interações com o meio (tanto objetos como pessoas) que a criança se desenvolve, atinge o equilíbrio e se torna um ser social.

O mesmo autor ainda ressalva:

“Deixemos de encarar os mais pequenos como meros organismos, reduzidos ao mero funcionamento biológico cujo desenvolvimento só interessa à família. Eles são fundamentalmente seres sociais; são sujeitos que, a partir da primeira vinculação, tecem um sistema de laços, uma rede sólida que suporta todas as construções sociais ulteriores e que permitirá à criança adaptar-se às situações novas, complexas, imprevistas” (Montagner, 1993, p.226).

A maioria das situações e relações (sendo com os adultos mais próximos que se estabelecem as relações mais influentes, geralmente com os pais e educadores) existentes no seu percurso irão tornar-se a base para a construção de futuras relações sociais e contribuir para o processo de construção da sua identidade.

A minha **conceção de criança** é caracterizada da seguinte forma: a criança é um ser capaz e competente para agir por si, mas que necessita do apoio constante do adulto, que através do encorajamento incita o raciocínio e a resolução de problemas pela própria criança, proporcionando assim o seu desenvolvimento. As crianças aprendem segundo os seus interesses, que *“[...] dependem das noções adquiridas e das disposições afectivas, que melhoram o equilíbrio cognitivo”* (Soares, 2008). Assim, a dimensão afetiva assume um papel de destaque na evolução da criança.

Acredito que a criança aprende através da sua própria ação, segundo um dos princípios do modelo pedagógico High/Scope, e para que tal suceda com êxito, esta aprendizagem depende das interações positivas que os adultos estabelecem com as crianças, incluindo aspetos do tipo de relação construída.

2. Relação Pedagógica com as Crianças

A relação pedagógica estabelecida entre adultos e crianças é um ponto fulcral e decisivo na prática educativa.

A **relação pedagógica** é definida pelo “[...] *contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos*” (Estrela, 1992, p.32), centrando-se impreterivelmente no contacto e consequente resultado da relação entre adulto e criança.

Postic (1990) define relação pedagógica/educativa como

“[...] o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis [...]” (p.12).

Segundo Meirieu (2002),

“A relação pedagógica [...] emerge quando os sujeitos em questão vão além da gestão mais ou menos eficaz dos seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo” (p.73).

Este autor evidencia na relação pedagógica, a disponibilidade do adulto e a partilha de saberes entre o adulto e a criança, remetendo para uma transmissão unidirecional de saberes, em que os dois elementos interagem e aprendem, sendo ambos valorizados e tendo um papel ativo no processo de aprendizagem.

De acordo com Tavares & Alarcão (2005),

“A aprendizagem, no seu todo, encarada como acção educativa, tem como finalidade ajudar a desenvolver no educando as capacidades que lhe permitiram ser capaz de entrar numa relação pessoal com o meio em que vive (físico e humano) servindo-se, para

esse efeito, das suas estruturas sensório-motoras, cognitivas, afectivas e linguísticas” (p.88).

O educador deve proporcionar o máximo de oportunidades para que a criança realize com êxito o seu percurso ao nível do desenvolvimento e aprendizagem.

A relação pedagógica como elemento insubstituível no pleno desenvolvimento da criança, na construção de confiança no outro e/ou da sua autonomia na ação de exploração do mundo, é referenciada por diversos autores. Irei citar alguns seguidamente.

A relação pedagógica, por parte do adulto, deve conter uma base de apoio e disponibilidade para a criança, pois sentindo-se valorizada e respeitada tem uma maior iniciativa e autonomia nas suas explorações e ações, pois

“Quando crescem com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras” (Post & Hohman, 2007, p.40).

É no processo de construção do saber que simultaneamente se estabelece a relação pedagógica. A aprendizagem autónoma depende da confiança nas relações sociais de dependência. É de referir que as crianças desempenham um papel ativo na configuração das relações de confiança das quais dependem. Estas relações de confiança propiciam o desenvolvimento físico e o equilíbrio emocional da criança. Neste sentido, Brazelton & Greenspan sugerem que *“As relações emocionais afectivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social”* (Brazelton & Greenspan, 2003, p.28).

Segundo Fernando Nogueira Dias (n.d.),

“[...] pode depreender-se a importância da relação pedagógica como meio ambiente fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do aluno e do professor, o que nos conduz à afirmação de que a pessoa constrói-se na relação com os outros e com os outros se desenvolve e faz desenvolver.”

Daí a importância das interações adulto-criança e criança-criança, sendo que

“A interacção é uma reacção recíproca verbal ou não-verbal, temporária ou repetida segundo uma certa frequência, pela qual o comportamento de um dos parceiros tem uma influência sobre o comportamento do outro” (Postic, 1990, p.139).

O tipo de interações sociais que a criança estabelece com outras crianças, com o grupo e com os adultos permite que a criança construa a sua identidade através das referências selecionadas. É importante referir a influência da postura do adulto, na medida em que se verifica como um modelo a seguir pela criança, incluindo a reprodução de ações e atitudes observadas. Assim,

“As relações e interações que o adulto estabelece com cada criança e o grupo, a forma como apoia as relações e interações entre crianças no grupo, são o suporte dessa educação” (ME/OCEPE, 1997, p.52).

O facto de termos em conta que a criança nos encara como pessoas significativas, como modelos a seguir, constitui mais um motivo para que refletirmos e revermos as nossas atitudes e ações como profissionais de educação, uma vez que frequentemente se observa a reprodução/imitação dos nossos atos pelas crianças. Como Hohmann e Weikart (2009) referem,

“Desde o início da sua vida as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações” (p.64).

Jonh Bowlby (1969), Mary Ainsworth e colegas (1978) (In Hohmann e Weikart, 2009, p.65), desenvolveram uma investigação sobre a importância das ligações emocionais (attachment) referindo que a ligação emocional à mãe, pai ou outra pessoa significativa *“[...] afecta directamente aspectos chave da personalidade da criança, incluindo as suas capacidades de empatia, simpatia, e de resolução de problemas”* (Hohmann e Weikart, 2009, p.65).

A interação adulto-criança abarca a implementação de estratégias de interações positivas por parte do adulto, o encorajamento e uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito, segundo o tipo de clima que é proporcionado às crianças.

O confronto da criança perante diferentes perspetivas e valores possibilita que tome consciência de si e do outro e do impacto que as ações têm nos outros e em si.

Nesta etapa de desenvolvimento das crianças,

“[...] os aspectos emocionais desempenham um papel fundamental, mas [...], além disso, constituem a base ou a condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. Tudo na Educação Infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural” (Zabalza, 1998, p.51).

Posto isto, a dimensão emocional distingue-se como um aspeto insubstituível no pleno desenvolvimento da criança.

Este autor sublinha ainda que

“A emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. Ligado à segurança está o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia, poder assumir gradativamente o princípio de realidade, aceitar as relações sociais, etc” (Zabalza, 1998, p.51).

A atenção privilegiada relativamente aos aspetos emocionais promove o sentimento de segurança na criança, que juntamente com os seus interesses, fomenta o desenvolvimento de competências, designadamente a autonomia.

Brazelton & Greenspan (2003) defendem que

“[...] interações emocionais com bebés e crianças baseadas no apoio, carinho e afecto contribuem para o desenvolvimento adequado do sistema nervoso central. [...] A interacção de gestos

emocionais ajuda os bebés a aprender a tomar consciência e reagir a estímulos emocionais, e a formar a noção do «eu»” (p.27).

A relação pedagógica contém uma dimensão afetiva, indispensável para o bem-estar e desenvolvimento da personalidade da criança. Tal como

“[...] Erik Erikson, Anna Freud, e Dorothy Burlingham, revelaram que, para atravessar com êxito as fases da primeira infância, as crianças não precisam apenas de não passar privações; precisam de cuidados sensíveis e afectivos para poderem formar as capacidades de confiança, empatia e solidariedade” (Brazelton & Greenspan, 2003, p.27).

Posto isto, a **relação afetiva** deve surgir sempre em primeiro plano, pois está na base de todo o desenvolvimento humano.

A relação pedagógica, na sua dimensão afetiva, pode ser associada ao conceito de vinculação (cf. Cap. I, 1. p.14).

Montagner (1993) refere que

“Por comportamento da vinculação, Bowlby entende todo o comportamento do recém-nascido que tem como consequência e como função criar e manter a proximidade ou o contacto com a mãe, ou a pessoa que a substitua [...]” (p.23).

Especificando a vinculação nos primeiros anos de vida, a primeira vinculação deverá corresponder à que o bebé estabelece com a mãe (ou com a figura que a substitui) e posteriormente às figuras mais próximas, que geralmente correspondem a familiares ou educadores. Este aspeto é reforçado pelo mesmo autor:

“[...] a vinculação é o conjunto dos laços que desde cedo se estabelecem ou se constroem, entre a criança e qualquer pessoa” (Montagner, 1993, p.51).

A construção destes laços permitem que

“[...] o bebé e as crianças de qualquer idade desenvolvem sistemas de interacção e comunicação múltiplos, que apenas podem favorecer o seu ajustamento às situações mais complexas”
(Montagner, 1993, p.51).

Assim, as vinculações que as crianças criam revelam-se decisivas e favorecedoras da interação e comunicação que posteriormente irão efetuar, facultando à criança o suporte essencial para enfrentar situações cada vez mais complexas.

Os afetos presentes na vinculação, definem-se como

“[...] um conjunto de comportamento e seus processos complexos subjacentes, que criam e sustentam as relações sociais individuais, ligando entre si os membros de uma espécie. O termo afectividade implica que existam certos factores comuns entre todos estes laços de afectividade social, mas também que cada uma destas afectividades aja parcialmente segundo variáveis diferenciais”
(Anzieu, et al., 1974, p.47).

Portanto, torna-se evidente que a base de qualquer relação social se centraliza na afetividade.

Segundo Jorge Amado (2005),

“O conceito de afectividade é polissémico. A consulta de dicionários aponta para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afecto, amor e carinho.”

A relação pedagógica baseia-se na vinculação, cuidado, apoio, amizade e afetividade e nesta citação está implícito o conceito de **educuidar** – o cuidado indissociável do afeto e da educação através da totalidade dos momentos da rotina.

Esta relação entre educar e cuidar, como funções complementares e indissociáveis na relação pedagógica, foi estabelecida primeiramente pela psicóloga Bettye Caldwell, que propôs o seguinte sentido para a designação *Educare*:

“É uma palavra comprimida e construída a partir das palavras Care e Education. Está também muito próxima do latim, de onde vem a palavra educate (educar)” (Caldwell, 1995, p.469).

Esta denominação surge com o intuito de se estabelecer um apoio suplementar de qualidade em todos os serviços educativos, de modo a que se assegure que:

“Não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e protecção durante os preciosos primeiros anos de infância. Por outro lado, não se pode proporcionar estes cuidados verdadeiros e protecção durante os primeiros anos de infância ou durante outros anos quaisquer sem se educar” (idem, p.471).

Identicamente, Didonet (2003) ressalva que

“[...] o cuidado da criança é parte de sua educação. Em outras palavras, não pode haver educação de crianças pequenas sem o cuidado de seu corpo, sua alimentação, sua saúde, sua higiene, seu crescimento e seu desenvolvimento motor e físico” (p.8).

É através de relações calorosas e positivas com os adultos que os bebés e as crianças pequenas ganham a confiança e a segurança necessária para o seu próprio desenvolvimento. Segundo Lily Manny e Malou Carels,

“conferir valor aos cuidados quotidianos, é colocar a relação no centro da vida da criança, do trabalho da educadora, do funcionamento da educação” (Manny et al., 1998, CEI nº48, p.56) ¹.

O laço formado entre educação e cuidado é igualmente referido por outros autores, que evidenciam que *“(...) educar e cuidar são funções que se articulam e complementam visando o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade”* (Fonseca, et al., 2008, p.138). Assim, o que se pretende com esta ligação é que o

¹ Retirado do Projeto Educativo da Instituição “C”.

resultado para a criança seja o mais positivo e favorável ao seu crescimento e desenvolvimento. Para isto é extremamente relevante que se considere a importância que lhe é conferida, pois esta não deve ser transferida para segundo plano devido a planificações de mero conteúdo “programático”, de modo a evitar a escolarização da educação de infância:

“O sentido etimológico de educar, associado ao cuidar é uma ideia fundamental a reter, que se perde muitas vezes quando se limitam as finalidades da educação escolar às aprendizagens académicas” (Fonseca, et al., 2008, p.123).

2.1. *Climas pedagógicos que envolvem as Crianças*

“O desenvolvimento de um clima de sala de aula realmente seguro, gerador de autoconfiança e aceitação é crucial na formação da criança e adolescente e no sucesso de qualquer prática educativa de que seja alvo” (Pomar, et al, n. d.).

Segundo Hohmann e Weikart (2009), existem distintos **tipos de climas** interpessoais que envolvem as crianças que podem ser proporcionados numa sala pelo adulto, nomeadamente, o clima diretivo, o permissivo e o apoiante.

O **clima diretivo** (ou de diretividade) verifica-se quando o foco da aprendizagem se encontra nas atividades controladas pelos adultos. A rotina e o espaço são controlados rigidamente pelos adultos. Neste clima,

“As crianças que não são capazes de ficar quietas e atentas durante as sessões de ensino/aprendizagem são corrigidas ou punidas publicamente, ou são separadas momentaneamente dos seus colegas”
(Hohmann e Weikart, 2009, p.71).

Este clima caracteriza-se por ser pouco flexível, por ser controlado somente pelo adulto, por existirem ordens e chamadas de atenção constantes com o objetivo de dirigir a criança para que siga conforme e submissa a planificação feita pelo adulto.

A criança é vista como um ser pouco autónomo, que deve obedecer ao autoritarismo do adulto e não deve interferir nas decisões do ambiente educativo.

O **clima permissivo** (ou de permissividade) pauta-se pela liberdade da criança em decidir e agir autonomamente, em que o adulto tem um papel somente de supervisão e apenas intervém quando é solicitado pela criança, dando informações ou restaurando a ordem. A rotina e o espaço são pouco estruturados, de modo a oferecer prioridade à brincadeira da criança, na qual incidem maioritariamente os programas de educação pré-escolar.

Deste modo, o clima permissivo não implica a obediência, dado que a criança está praticamente entregue à sua liberdade, o que contradiz um dos princípios

pedagógicos de Pestalozzi, quando se referia aos motivos para a liberdade e para a obediência:

“Sem a obediência nenhuma educação é possível, porque mesmo nas circunstâncias mais vantajosas, não poderíamos deixar uma única vez a criança entregue à sua liberdade” (Pestalozzi, 1774, In Soëtard, 1995, p.1).

O **clima apoiante** (ou de apoio) é proporcionado por um adulto que implementa

“[...] estratégias de interação positivas – partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social” (Hohmann e Weikart, 2009, p.6).

Num clima apoiante, as crianças sentem-se competentes devido ao encorajamento e apoio recebidos para as suas escolhas, explorações e ações. Este

“[...] apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Hohmann e Weikart, 2009, p.65).

Ainda, reforçando a importância do apoio do adulto à criança,

“Stanley e Nancy Greenspan (1985), investigadores clínicos do desenvolvimento infantil, [...] concluem que o apoio do adulto à vivência de experiências por parte da criança, experiências adequadas à sua idade, é essencial para a construção de um ambiente social e emocional conducente à saúde mental e à capacidade de aprendizagem da criança. Neste ambiente de aprendizagem as crianças desenvolvem o sentido de pertença emocional, de adequação das suas capacidades e de controlo” (Hohmann e Weikart, 2009, p.64).

O apoio mostra-se indispensável como elemento facilitador da aprendizagem. Este clima apoiante ainda permite à criança o desenvolvimento da autoconfiança, pois esta

“[...] desenvolve-se quando as crianças vivem em contextos que as apoiam – desenvolvendo as suas capacidades e interesses e dando-lhes oportunidades para experimentar sucesso” (Hohmann e Weikart, 2009, p.68).

O clima apoiante tem como objetivo que se observe no grupo

“[...] uma interacção positiva e cooperação entre todos. As crianças sentem-se bem recebidas e pertencentes a este espaço. Na relação com o adulto, as crianças transmitem um sentimento de confiança, companheirismo, afetividade, segurança e respeito” (Portugal & Laevers, 2010, p. 87).

Neste tipo de clima,

“O «docente» [educador] deve perceber e aceitar o outro como um ser independente, que tem a sua liberdade, os seus direitos pessoais; deve compreender o ponto de vista do outro [...]” (Postic, 1990, p.66).

Considero que o **clima de apoio** tem aspetos em comum com o **clima/atmosfera construtivista sociomoral**, e devido a este facto irei referir seguidamente.

2.2. *Clima/atmosfera construtivista sociomoral*

O **construtivismo** é considerado como “[...] *uma abordagem, uma atitude, uma maneira de ser perante os alunos e a educação*” (Wolf, 1994, p.282). Esta abordagem construtivista é sustentada pelos contributos de John Dewey, Jerome Bruner, Lawrence Kohlberg e Lev Vygotsky.

A **abordagem do construtivismo** centra-se nas seguintes atitudes do docente: reforço do interesse da criança; promoção da autonomia, da cooperação e do raciocínio; respeito pelo erro, separando o castigo da aprendizagem; incitamento à responsabilidade; encorajamento de previsões e riscos e ter em conta e deteção dos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças. Esta abordagem tem como objetivo o desenvolvimento da criança. A seguinte afirmação expressa os principais aspetos a ter em conta nesta abordagem:

*“O educador tem por objetivo fundamental do seu trabalho, num clima construtivista sociomoral, o encorajar a cooperação entre crianças, promovendo a construção do equilíbrio emocional e o desenvolvimento de capacidades de enfrentamento, entendimento interpessoal e valores morais”.*²

Oliveira-Formosinho & Araújo apontam a orientação sociomoral que deverá caracterizar o clima pedagógico da educação de infância:

“Numa abordagem construtivista, DeVries e Zan (1994) debruçaram-se sobre o papel do educador na promoção de uma atmosfera sociomoral na sala de educação de infância” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.39).

Este clima deverá ser modelado pela atitude de respeito do educador face à criança, aos seus interesses, sentimentos, valores e ideias, o que se reflete na qualidade das interações estabelecidas entre o educador e a criança. As relações deverão ser ricas em reciprocidade, igualdade de direitos e responsabilidades e deverá existir uma minimização de atitudes autoritárias. Este ambiente verifica-se e proporciona-se conjuntamente através da organização da rotina, espaços e materiais da sala. A

² Retirado do powerpoint intitulado “A aprendizagem e o sócio-construtivismo e resolução de conflitos – uma abordagem”.

organização considera primeiramente as necessidades físicas, emocionais e cognitivas da criança (cf. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, pp. 39-40).

Para a construção de uma **atmosfera construtivista sociomoral**, as situações e atividades desenvolvidas devem suscitar o interesse, promover a experimentação e a cooperação entre crianças e adultos, numa partilha do saber unidirecional, em que o adulto procura perceber o raciocínio da criança, procurando informação sobre o modo como a criança pensa e sente, de modo a facilitar o seu processo construtivo ³.

Para que a **relação** estabelecida seja **autêntica**, o adulto deve ter conversas genuínas com as crianças; tratar as crianças com amabilidade, demonstrando assim uma dimensão afetiva na relação; manter um grupo de crianças estável e promover o relacionamento, a cooperação/entredajuda entre as crianças e a sua autonomia relativa aos adultos. Este último ponto é enunciado por Hohmann e Weikart nos seguintes termos:

“Outra forma através do qual os adultos encorajam as crianças a resolver os seus problemas é enviá-las umas às outras, pedindo ideias e apoio, de maneira a que aprendam a auxiliar-se mutuamente, em vez de dependerem sempre da ajuda dos adultos”
(Hohmann e Weikart, 2009, p.50).

Tal como se verifica num *clima de apoio*, a criança necessita igualmente de um adulto que a apoie nos vários momentos diários, encorajando-a e contribuindo para o seu desenvolvimento:

“[...] a criança aprende melhor quando é apoiada – suportada – por adultos ou por outras crianças no desenvolvimento das suas capacidades intelectuais” ⁴.

³ Informação retirada do powerpoint intitulado “Desenvolvimento sócio-moral e resolução de conflitos – uma abordagem”.

⁴ Retirado do powerpoint intitulado “Desenvolvimento sócio-moral e resolução de conflitos – uma abordagem”.

2.3. Resolução de Conflitos

“Num clima apoiante os adultos [...] olham as situações de conflito como oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Hohmann e Weikart, 2009, p.89).

Segundo Hohmann e Weikart (2009), a **abordagem de resolução de problemas** face ao conflito interpessoal passa pela abordagem dos conflitos interpessoais de forma direta, firme e paciente; e as crianças poderão ser ajudadas a estabelecer ligações causa-efeito como parte do processo da resolução de conflitos interpessoais.

As situações de conflito são promotoras de competências interpessoais, desenvolvimento da autonomia para as resolver por si e de confiança para tal, obtidas com a experiência e o apoio dado pelo adulto. Como é referido por Hohmann e Weikart (2009):

“As crianças aprendem a confiar em si mesmas enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar sempre que necessitam, a ser empáticas, a auxiliar os outros e a ter fé nas suas capacidades individuais e colectivas para fazer com que as relações entre as pessoas funcionem, ao ser-lhes dada a oportunidade, num contexto em que reina o apoio, de praticar formas de resolução de problemas, aquando do surgimento de conflitos interpessoais” (p.96).

3. Organização dos espaços e materiais na sala

Os termos espaço e ambiente são frequentemente empregados como equivalentes, mas demarcam-se por uma diferença, apesar de se encontrarem estritamente ligados.

“O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (Zabalza, 1998, p.232).

Como neste estudo pretendo evidenciar particularmente o ambiente de cada sala, tornou-se vantajoso para este projeto incluir uma referência ao espaço e ao modo como este se encontra organizado, já que o espaço se apresenta como parte integrante do ambiente.

Considerando a organização dos espaços interiores, Barbosa e Horn referem que

“(...)é fundamental partirmos do entendimento de que este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como uma parte integrante da ação pedagógica. (...) entendemos que uma organização adequada dos espaços e materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças” (Barbosa & Horn, 2001, p.76).

Nesta citação, encontra-se bem explícita a enorme influência que a organização do espaço tem na ação e relação pedagógica, tal como as suas repercussões diretas na autonomia e socialização das crianças. Assim, considereei igualmente relevante incluir uma breve análise da organização dos espaços e materiais de cada contexto de estágio, dada a sua interferência na potencialização da relação pedagógica e inevitavelmente do clima proporcionado ao grupo.

Por seu lado, Estrela refere que,

“O espaço pedagógico é simultaneamente o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica” (Estrela, 1992, p.37).

O espaço deve favorecer as interações sociais, assim como promover a identidade pessoal das crianças, o desenvolvimento da competência (saber fazer com autonomia), a construção de diferentes aprendizagens e oportunidades para o contato social e privacidade (Barbosa & Horn, 2001, p.77).

Horn (2004) defende que

“(...) os espaços destinados a crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois, conseqüentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos. Isso resultará da disposição dos móveis e materiais, das cores, dos odores, dos desafios que, sendo assim, esse meio proporcionará às crianças” (p.16).

Zabalza sublinha que os

“[...] espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança” (Zabalza, 1998, p.50).

Logo, se se pretende proporcionar um clima que promova a autonomia e a atenção individualizada, o espaço deverá facilitar essas finalidades.

A dimensão afetiva revela-se importante até na organização do espaço, pois todas as pessoas e principalmente os bebés e as crianças pequenas necessitam de se sentir confortáveis, através de um ambiente acolhedor:

“O espaço tem uma enorme importância na educação dos mais pequenos. Deve oferecer segurança e afecto, ao mesmo tempo

que deve proporcionar novas experiências que desenvolvam todo o seu potencial” (Carvalho, 2000, p.9).

Tendo em conta que *“A organização espacial – Influencia a maior parte dos movimentos e das condutas físicas das crianças, no contexto”* (Carvalho, 2000, p.13), tal como *“A disposição dos materiais – Influencia o período de atenção, o aproveitamento dos materiais e o grau de autonomia de cada elemento do grupo”* (idem, p.16), o educador que considera a organização do espaço e materiais como aspetos decisivos na dinâmica, funcionamento e rotina diária da sala, inevitavelmente expõe os seus fundamentos e concepções educativas, de modo implícito, na sua forma de organizar da sala. Pois, tal como refere Horn (2004):

“O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica” (p.15).

O espaço deve ser bem organizado e rico em desafios de modo a propiciar o desenvolvimento da criança. Assim, o ambiente deve

“(...) propiciar ao máximo a escolha de atividades das crianças, dentro de um padrão de segurança, de estímulo à autonomia e à cooperação” (Abramowicz & Wajskop, 1999, p.31).

O espaço deve igualmente promover um ambiente seguro e estimulante, que favoreça as relações sociais. Todavia, a organização dos espaços, por mais cuidada que seja não é suficiente:

“(...) não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a

professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências” (Rosseti-Ferreira, 1999, cit. Horn, 2004, p.15).

Primeiramente devem considerar-se as necessidades das crianças como ponto de partida e base dessa organização, estruturada segundo as orientações avançadas por Horn:

“[...] planejar a vivência no espaço implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e dos objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças” (Horn, 2004, p.18).

A dimensão dos espaços tem influência no tipo de clima proporcionado ao grupo, pois segundo Carvalho (2000), os

“Espaços limitados facilitam a comunicação e a experimentação de estratégias diferenciadas em função do companheiro que têm à sua frente. Áreas de grandes dimensões induzem o adulto a atitudes directivas que não favorecem as capacidades interactivas das crianças” (p.11).

Logo, se um educador pretender proporcionar um clima apoiante na sala, rico em interações entre adultos e crianças, que propicie a autonomia da criança, tem de ter em conta a organização do espaço, por exemplo, delineando as denominadas “áreas” na sala, consegue limitar o espaço, de modo a favorecer a comunicação e cooperação entre as crianças. Assim

“[...] a pedagogia se faz no espaço realidade e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia. Na realidade, ele é o retrato da relação pedagógica estabelecida entre as crianças e professor” (Horn, 2004, p.61).

Capítulo II

Metodologia

Capítulo II – Metodologia

1. Paradigma do estudo e métodos adotados

Um projeto de investigação-ação não é, de forma alguma, um trabalho simplista e, como tal, deverá ser bem pensado e estruturado. Esta metodologia tem adquirido ao longo dos tempos uma grande relevância. Segundo Leandro Almeida e Teresa Freire (2000),

“A metodologia da investigação-acção caracteriza-se por uma atitude contínua de fases de planificação, acção, observação e reflexão, e onde se pondera sempre o feedback entre elas” (p.31).

Quer isto dizer que a metodologia de um trabalho de investigação-ação deverá ser um processo cíclico e, por isso, contínuo e ponderado.

Segundo Serrano (1990)

“[...] a investigação-acção tem contribuído para a criação de um clima de revisão e transformação de determinadas questões da realidade educativa” (Chagas, n.d., p.2).

Tem sido notória a eficácia desta metodologia, uma vez que através dela é possível superar algumas discrepâncias existentes entre a teoria e a prática, favorecendo deste modo a melhoria da qualidade da educação. A investigação-ação permite ao educador focalizar problemas e mobilizar estratégias que possibilitem superá-los ou melhorá-los, potenciando o processo de ensino-aprendizagem. Com este trabalho é exatamente essa a finalidade que se pretende, que através da consciencialização da importância da relação pedagógica, o educador, a exercer em creche ou jardim-de-infância, a tenha sempre como prioridade na sua prática, para proporcionar o melhor desenvolvimento possível à criança.

Este trabalho é orientado pelas metodologias qualitativas, as quais se inserem no âmbito do paradigma interpretativo, cujas características o tornam a opção de maior congruência para a realização de um projeto de natureza educativa.

Neste sentido, Walsh, Tobin e Graue (2002) mencionam que

“[...] a investigação interpretativa ocupa um lugar de destaque na investigação em educação de infância” (p.1058).

Os autores Robert Bogdan e Sari Biklen reforçam a ideia segundo a qual, a investigação qualitativa se afigura como a mais adequada para problemáticas deste teor em educação. Estes autores sublinham a atenção colocada no contexto por parte dos investigadores que se orientam pelas metodologias qualitativas e afirmam que o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento principal:

“Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. [...] Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

Dado que este tipo de investigação qualitativa é descritiva, a palavra assume um papel de destaque no registo de informações e disseminação dos resultados. Investigações deste tipo interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos, mostrando uma acentuada tendência para analisar os dados de forma indutiva, em que o significado se demonstra fundamental (cf. Bogdan & Biklen, 1994, pp.48-50).

A enunciação da situação-problema consiste em definir a situação inicial em que se pretende introduzir alterações conducentes a uma melhoria, ou seja, a finalidade do projeto consiste em diminuir/reduzir ou mesmo anular a distância entre a situação inicial e a situação otimizada. Neste projeto como não se pretende a resposta a uma problemática específica, procura-se apenas responder de modo a se possam otimizar diversas situações relacionadas com a relação pedagógica, o apoio do adulto e, inevitavelmente, o clima proporcionado.

Neste trabalho a situação-problema corresponde à relevância atribuída à relação pedagógica pelo educador em creche e jardim-de-infância, sendo objeto de estudo as concepções das educadoras cooperantes e as suas práticas, a minha posição como estagiária e a minha própria prática, evidenciando posturas/attitudes face à criança e consequentes climas proporcionados.

Conforme desenvolverei mais adiante, (cf. Cap. II, 3. p. 59), na realização deste projeto procedeu-se à utilização dos seguintes instrumentos e procedimentos de recolha de informação: observação participante, inicialmente não focada e posteriormente focada (aquando a deteção do aspeto saliente), e análise documental dos projetos pedagógicos, de modo a considerar as várias perspetivas referentes à relação pedagógica estabelecida ou idealizada em cada um dos casos, pois sendo um paradigma qualitativo, procura-se compreender o sentido que os residentes dão à sua prática.

Quanto aos procedimentos de análise de informação e de intervenção serão baseados em reflexões das informações obtidas, e daí poderão ser mobilizadas estratégias para introduzir uma melhoria, por exemplo: promover uma maior estabilidade emocional de cada criança (o mesmo adulto deverá dar continuidade aos diversos momentos da rotina com a mesma criança – acolhimento, higiene, alimentação e repouso – que deverá ser o adulto-referência da criança) (cf. Cap. II, 4. p. 64).

2. Contextos de estudo

Os dois contextos de estudo descritos seguidamente correspondem às instituições onde se desenvolveram os estágios em ambas as valências, por um período de dez semanas cada um.

Esta contextualização sucinta visa a compreensão do meio em que se insere cada instituição, as características dos grupos em que incide particularmente esta investigação, a organização do espaço e da rotina, assim como a filosofia e princípios educativos das educadoras cooperantes, necessários para o conhecimento base sobre as práticas desenvolvidas.

De modo a assegurar o anonimato das Instituições, estas serão denominadas unicamente por letras, tal como todos os sujeitos/indivíduos intervenientes, adultos e crianças, mantendo assim a sua privacidade. Deste modo, a creche será designada como instituição “C” e o jardim-de-infância por instituição “J”.

2.1. Contexto da Primeira Infância

2.1.1. Instituição “C”

O meu estágio realizou-se na Instituição “C”, uma Instituição Particular de Solidariedade Social e de Utilidade Pública, sem fins lucrativos.

Esta instituição visa o apoio aos mais carenciados com a oferta das diferentes valências, tentando responder apropriadamente às necessidades do meio envolvente.

A instituição é constituída pelas seguintes áreas: área de crianças, área de jovens, área de idosos, área administrativa e departamento desportivo.

A Área de crianças da instituição “C”, situada em Setúbal, disponibiliza as valências de creche, jardim-de-infância e ATL.

A creche é um espaço programado para a criança, com uma organização que permite a transmissão de confiança e segurança para que a criança se desenvolva plenamente, com amor e respeito pela sua individualidade, através de uma rotina flexível e coerente, em que os adultos estejam disponíveis para estabelecer relações de confiança e afetividade.

Esta valência, formada por 3 salas (1º berçário, 2º berçário e sala dos 3 anos) tem uma capacidade de 35 crianças, com o horário de funcionamento de 2ª a 6ª feira das 8h00 às 19h00. A equipa por sala é formada por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa.

2.1.2. Grupo de Crianças

O meu estágio decorreu na sala do 1º Berçário da Creche, com oito bebés, sete do sexo masculino e um do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 11 meses. Esta sala encontrava-se a cargo da educadora “S”, a minha educadora cooperante de estágio.

Os bebés deste grupo são alegres, bem-dispostos e revelaram desde o início um desejo natural de explorar, experimentar e conhecer o mundo que os rodeia.

Após terem conseguido estabelecer um vínculo de confiança com os adultos da sala, os bebés têm desenvolvido as suas capacidades nos diferentes domínios do desenvolvimento. Através da visão, do olfato, do tato, do paladar e da audição, os bebés vão construindo o seu conhecimento, tendo por base as suas próprias ações e as experiências que desenvolvem, quer com os objetos, quer com as pessoas que fazem parte do seu quotidiano.

Neste grupo não existem bebés com necessidades educativas especiais.

2.1.3. Espaços e Materiais

A sala do 1º Berçário está organizada em espaços, designadamente a sala dos berços, o espaço de cuidados e dois espaços de brincadeiras. Esta sala tem um ambiente acolhedor, existindo uma harmonia na organização dos diferentes espaços que facilita a prática para dar resposta às diversas necessidades e ritmos de cada bebé. Este contexto deve ser “[...] agradável onde os adultos observam, valorizam e apoiam as acções, as escolhas e as ideias das crianças” (Post & Hohmann, 2007, p.101).

A divisão destes espaços é pensada e definida no início do ano, tal como os materiais adequados, considerando a faixa etária abarcada, de modo a que se torne um ambiente estimulante, que proporcione o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos bebés, daí a necessidade de introduzir alterações para corresponder às necessidades dos bebés que vão progredindo. Na verdade, tal como sugerem Post e Hohmann,

“Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2007, p.101).

De modo a esclarecer mais facilmente a organização dos espaços, incluí uma planta-esboço (anexo 1), em que os equipamentos e materiais estão associados a números.

A sala dos berços encontra-se numa zona independente da restante sala, sendo um espaço delimitado de modo a proporcionar um descanso tranquilo aos bebés sem serem incomodados. Todavia o adulto consegue vigiar os bebés através do vidro entre a sala dos berços e a área central, que permite uma total visibilidade. O adulto detém ainda de um equipamento (do tipo walkie-talkie) que permite ouvir qualquer som que seja produzido na sala dos berços, que o alerta na área central. Esta sala é constituída por oito berços de madeira com grades identificados com o nome da criança e um símbolo correspondente a cada uma, o aquecimento e uma pequena estante de canto ao nível do adulto.

A zona de cuidados inclui a higiene e a alimentação, contém uma bancada com gavetas individuais identificadas para guardar as roupas, fraldas, pomadas, toalhetas e a chucha de cada bebé separadamente. Esta bancada embarga um lavatório e uma zona da bancada está protegida com uma proteção de plástico almofadada, onde é realizada a muda das fraldas dos bebés, de modo confortável e de fácil limpeza, em que os materiais necessários para a muda de fralda ou cuidados corporais se encontram acessíveis ao manuseamento do adulto. Por cima da bancada, encontra-se uma prateleira com os biberões e o leite dos bebés e ao lado um suporte plástico com folhas de papel de limpeza (tipo clinex). Junto a este móvel encontra-se o caixote do lixo e um recipiente específico para colocar as fraldas usadas, que evita que o odor se alastre. As refeições são preparadas na copa de leite, externa à sala, mas estas são realizadas na sala, seja ao colo ou em cadeirinhas.

Uma das zonas de brincadeiras é constituída por um colchão retangular, com um espelho colocado na parede ao nível dos bebés com um corrimão que está guarnecido com diversos brinquedos pendurados. Este colchão é retirado quando a maioria do grupo já apresenta a necessidade de se segurar ao corrimão para se pôr de pé ou dar alguns passos, ampliando também a área livre que permite aos bebés a sua deslocação.

A outra zona de brincadeiras encontra-se junto a uma janela, tendo um colchão de canto com uma almofada comprida junto à parede, um móvel encostado à parede

adequado ao tamanho do bebé, o que permite que a criança se coloque de pé, agarrando-se ao móvel com alguma segurança, este contém diversos livros (de plástico ou tecido, facilmente laváveis) e brinquedos que os bebés podem explorar. Ao lado do móvel encontram-se dois baús de brinquedos, com dois tipos de objetos, de peluche ou tecido e de plástico ou borracha, alguns em número repetido. Estes baús deverão ter uma renovação periódica dos seus conteúdos, de modo a que o bebé não perca o interesse neste por já ter explorado os seus objetos variadas vezes. A escolha dos materiais tem em conta a diversidade, segurança, higiene e adequação à faixa etária e especificidades do grupo em questão e de cada bebé individualmente.

Como se pode constatar através das descrições do equipamento ao nível do bebé, tal como os materiais ao seu alcance, é um facto que permite que

“[...] as crianças fiquem com um sentimento de pertença e de controlo quando o espaço está equipado com mobiliário e adereços estáveis e construídos de acordo com o seu tamanho” (Post & Hohmann, 2007, p.109).

Na planta da sala ainda é possível visualizar uma mesa ao canto ao nível do adulto e três cadeiras de três tamanhos diferentes, que se encaixam e permitem rentabilizar o espaço, junto a uma porta de vidro que permite ao bebé observar o exterior. Existem algumas cadeiras baby-relax que são transportáveis e duas cadeiras altas com cintos para os bebés que já se conseguem sentar, permitindo o manuseio da colher e o contacto com alimentos sólidos.

Na sala ainda se encontram mobiles pendurados nos candeeiros, na zona dos cuidados, umas bonecas construídas com fraldas, que permite que o bebé, enquanto está a ser mudado, as possa visualizar, e no lado oposto da sala, com incidência na zona livre, encontra-se outro mobile com diferentes animais coloridos, o que permite que quando o bebé está na cadeira baby-relax reclinada, por exemplo quando está a adormecer, os possa visualizar.

As paredes e janelas encontram-se enfeitadas com figuras coloridas, na sua maioria flores e animais, o que atribuem ao ambiente uma certa serenidade e adequação ao interesse e bem-estar do bebé. As paredes encontram-se pintadas num tom pastel

suave que contrasta harmoniosamente com as cores dos colchões, cortinados e brinquedos expostos.

Dado que um dos objetivos do educador é procurar o bem-estar dos bebés no espaço, existiu uma alteração do espaço que pude verificar, advinda de uma necessidade de mudança, dado que no início os bebés não se conseguiam deslocar era possível ter um móvel no meio da sala a fazer uma divisão entre a zona de cuidados e as zonas de brincadeiras, porém a partir do momento em que os bebés se começam a deslocar, seja rastejar ou gatinhar, torna-se necessário proceder a outra disposição do mobiliário de modo a obter o máximo de espaço para a circulação dos bebés e para uma maior liberdade na utilização de materiais e interações sociais. Por outro lado, os móveis encostados à parede também permitem que os bebés que se apoiam nos móveis, para se conseguirem pôr de pé, o façam com uma maior segurança, evitando assim alguns pequenos acidentes advindos da queda de móveis ou prateleiras.

“[...] o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2007, p.102).

Os colchões são propícios para o início da mobilidade, adequado para o bebé se começar a sentar com mais segurança e este não é um impedimento para rastejar ou gatinhar, devido ao seu desnível reduzido relativamente ao chão. Todavia, quando as crianças demonstram a necessidade de dar alguns passos e de mais espaço para se agarrarem e se porem de pé, o colchão que se encontra junto ao espelho é retirado, o que permite o acesso ao corrimão do espelho. Este espelho e corrimão correspondem ao referido por Abramowicz e Wajskop (1999):

“Colocar barras horizontais, fixadas às paredes, na altura de um bebé em pé, ajuda e estimula as crianças que começam a andar” (p.41); o espelho por seu lado permite desenvolver o sentido de si próprio, pois se estiver “[...] de forma a que as crianças possam se ver de corpo inteiro, é um instrumento básico para que elas descubram, reconheçam e construam a sua imagem” (p.42).

Relativamente às características do espaço existem as cancelas, que selam a entrada de cada sala, para a segurança das crianças. A cancela evita o abrir e fechar das portas, que por vezes provoca pequenos acidentes, como entalões nos dedos das crianças, ou mais grave se o adulto da sala estiver sozinho e estiver ocupado, pode não conseguir certificar-se se uma criança sair.

No Verão os bebés ainda dispõem de um espaço exterior de brincadeira, diferente do habitual que é muito apreciado pelas crianças, a que têm acesso pela porta de vidro, junto à mesa (10) e que permite igualmente realizar refeições neste espaço, usufruindo do ar livre e do sol. Este é constituído por diversos equipamentos adequados ao grupo de crianças, fabricados num material plástico, designadamente um escorrega, uma casinha, triciclos, baloiços, entre outros.

Na organização do espaço e nas alterações introduzidas ao longo do tempo pode constatar-se que a educadora tem em conta que

“[...] tudo o que a criança faz/aprende sucede num ambiente, num espaço cujas características afectam a conduta ou aprendizagem. De acordo com a forma como organizamos o ambiente assim obteremos experiências de diferentes prioridades [...]”
(Zabalza, 1992, p.121).

Daí valorizar a organização do espaço, de modo a que esta corresponda às necessidades das crianças.

Segundo Ramos & Alegre (2003),

“[...] a sala de aula de um berçário precisa estar organizada de acordo com as acções a serem realizadas: os deslocamentos, o brincar, a higienização, o sono, a alimentação” (p.30).

Nesta sala do 1º berçário, pode verificar-se que o espaço está organizado de modo a facilitar as necessidades e interesses dos bebés, assim como o trabalho desenvolvido pelos adultos de forma a conseguir dar a resposta mais adequada ao grupo.

Nesta sala ainda se confere que

“A arrumação dos materiais é consistente, personalizada e acessível de forma a que bebés e crianças pequenas possam alcançar e aceder aos materiais que vêem e querem explorar” (Post & Hohmann, 2007, p.101).

Esta organização proporciona liberdade ao bebé, podendo explorar os materiais autonomamente, seguindo os seus interesses.

2.1.4. Rotina Diária

No 1º Berçário verificam-se tempos e rotinas desenvolvidos consoante as necessidades do grupo, hábitos, ritmos próprios e carências diárias de cada bebé. Adaptando e respeitando as particularidades de cada um, as rotinas tornam-se flexíveis e individuais. Segundo Post and Hohman (2007), concebem-se

“[...] horários e rotinas centradas nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo de pertença” (p.15).

A rotina consiste numa estrutura organizada do tempo que oferece à criança uma sequência de acontecimentos que orientam e regulam as suas ações, ou seja, o quotidiano do bebé é composto por uma sucessão de momentos que lhe confere estabilidade, segurança e confiança para que se desenvolva global e harmoniosamente, pois esta sequência permite-lhe prever o seguimento dos acontecimentos, proporciona a sua antecipação. Segundo Abramowicz e Wajskop (1999),

“A rotina orienta a acção da criança, assegura a ela o dia-a-dia, possibilitando que perceba e se situe no tempo-espaco [...]. A rotina ajuda a criança a prever acções e a situar-se em relação aos acontecimentos e aos horários da creche” (p.26).

Apesar da rotina não se realizar segundo um horário fixo, nem necessariamente pela ordem estabelecida, o quadro seguinte expõe os acontecimentos que compõem o quotidiano na sala do 1º berçário.

<i>Momentos da Rotina Diária</i>
Acolhimento
Refeições
Higiene
Sesta
Momentos de Exploração
Momentos de Exterior
Saída

Quadro nº 2 – Momentos da Rotina da sala do 1º Berçário

As rotinas também devem propiciar a autonomia do bebé, em pequenos momentos, sendo um desenvolvimento que progride gradualmente, como sentar, andar e comer, que permitem que o bebé não se encontre tão dependente do adulto.

2.1.5. Filosofia e Princípios Educativos

O trabalho pedagógico que é desenvolvido na creche insere-se nos princípios orientadores idênticos aos sustentados pela Abordagem High/Scope à educação de bebés e crianças pequenas em contexto de grupo, suportado pelas teorias construtivistas de Piaget e outros psicólogos do desenvolvimento. Tem por princípios orientadores fundamentais a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente físico, horários e rotinas e a observação da criança. Ao defender o princípio da aprendizagem ativa, acredita-se que os bebés e crianças aprendem com as relações estabelecidas com as pessoas e com as experiências significativas desenvolvidas. Como tal, o papel do educador deve passar pela preocupação/prioridade em proporcionar oportunidades adequadas ao desenvolvimento de cada bebé. São estes princípios que constam no projeto educativo da instituição:

“Enquanto equipa, defendemos que a relação pedagógica se alicerça em princípios curriculares que têm como finalidade criar

*ambientes estimulantes que permitam à criança desenvolver a confiança em si própria e nos outros valorizando a afetividade (...)”*⁵.

Os princípios adotados pela educadora cooperante encontram-se em sintonia com a filosofia da Instituição e, igualmente com os princípios enunciados por Gabriela Portugal⁶.

Os registos das observações episódicas diárias de cada bebé, incluídas na abordagem High/Scope para bebés e crianças pequenas, não são realizados principalmente por falta de tempo, pois a prioridade centra-se em dar a resposta mais adequada a cada bebé. Todavia, essa ausência de registos justifica-se também por esta abordagem não ser aplicada integralmente, pois depende muito dos recursos disponíveis, por exemplo os dormitórios (sala de berços), permitem uma rotina flexível que só é possível no 1º Berçário, dado que as outras salas não têm uma zona independente para realizar o descanso das crianças. Desta abordagem são utilizados os princípios que fazem sentido consoante a realidade.

A educadora defende que em qualquer situação deve ser encontrado um equilíbrio entre a teoria e a prática, consoante os recursos de que se dispõem, pois a resposta dada depende do contexto: recursos humanos e materiais, sendo que as situações devem ser sempre ponderadas e refletidas.

As intencionalidades educativas para a sala do 1º berçário são as seguintes⁷:

- Promover uma adaptação progressiva dos bebés a este novo contexto, investindo nas relações de afetividade e proporcionando um espaço apelativo e harmonioso;
- Dar resposta às necessidades básicas de cada criança (alimentação, repouso, higiene e afeto) respeitando o ritmo individual de cada bebé;
- Oferecer oportunidades educativas para que o bebé possa desenvolver as suas capacidades motoras;
- Contribuir para que o bebé conquiste progressivamente a sua autonomia;

⁵ Disponível no Site da Instituição “C”.

⁶ Informação pessoal fornecida pela educadora cooperante.

⁷ Informações retiradas do Projeto Pedagógico da sala do 1º berçário da Instituição “C”.

- Que o bebê desenvolva harmoniosamente as suas capacidades linguísticas e de pensamento, sabendo “ouvir” o bebê e dando-lhe oportunidades de se expressar e comunicar;
- Proporcionar momentos que promovam a socialização do bebê, quer com o adulto, quer com os seus pares;
- Oferecer oportunidades para que o bebê explore o mundo que o rodeia, tomando conhecimento de si próprio e do outro, através dos cinco sentidos (visão, olfato, tato, paladar e audição);
- Investir num trabalho de parceria com as famílias, incentivando a sua colaboração no processo educativo e estabelecendo relações de cooperação, confiança e respeito mútuo;
- Promover um trabalho de equipa estável e coerente, no qual cada elemento colabore entre si de forma a garantir o bem-estar e a harmonia do grupo.

2.2. Contexto da Segunda Infância

2.2.1. Instituição “J”

O meu estágio realizou-se na instituição “J”, pertencente à Câmara.

A instituição é situada em Almada e dispõe de duas valências: creche e jardim-de-infância.

As crianças que frequentam exclusivamente esta instituição têm idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos, num total de 166 crianças.

A valência de jardim-de-infância é composta por 4 salas de atividade (3 aos 6 anos) adaptado a um máximo de 100 crianças.

O edifício foi construído de raiz para este efeito e é constituído por dois pisos: cave e rés-do-chão. As 4 salas de jardim-de-infância encontram-se no piso rés-do-chão, complementadas com duas casas de banho para crianças.

A instituição dispõe de um espaço exterior constituído por uma zona exterior adaptada para a valência de creche e outra zona para a valência de jardim-de-infância, uma horta pedagógica e um espaço para animais.

2.2.2. Grupo de Crianças

O grupo da sala é vertical ou heterogéneo em termos etários, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e é composto por 18 crianças, entre elas 10 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. No total existem 6 crianças de 3 anos, 9 crianças de 4 anos e 3 crianças de 5 anos.

As crianças com 3 anos transitaram da creche da mesma instituição (acompanhado por uma assistente técnica) e o restante grupo encontrava-se junto desde o ano anterior.

A composição dos grupos com idades diversas proporciona benefícios para a evolução da criança, dado que

“[...] a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME/OCEPE, 1997, p.35).

Por outro lado, o sentido de responsabilidade é acrescido nas crianças mais velhas, que se sentem valorizadas pelo auxílio que prestam às crianças mais novas.

O número de crianças da sala foi reduzido devido à existência de duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e duas sinalizadas como crianças de risco, três destas crianças já pertenciam ao grupo e uma transitou da creche. Estas quatro crianças beneficiam de sessões de apoio com uma educadora especializada da equipa de intervenção precoce de Almada.

Uma das crianças com NEE (“T”) apresenta um risco grave de atraso grave de desenvolvimento, decorrente do seu percurso de vida, pois na avaliação identificaram-se condições biológicas, psicoafectivas e ambientais que aumentam a probabilidade de acentuar o atraso de desenvolvimento apresentado.

O segundo caso, a criança com NEE (“I”) foi-lhe diagnosticada paralisia cerebral discinética (decorrente de complicações de parto) apresenta um atraso global de desenvolvimento, alguns comportamentos de oposição e dificuldades alimentares. Esta criança apresenta limitações resultantes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente ao nível da comunicação (produção verbal), da mobilidade (deslocações e motricidade fina), dos autocuidados e na alimentação (come sopa e alimentos batidos/passados), o que na sua totalidade interfere nas interações interpessoais com os seus pares.

Segundo o projeto pedagógico de sala, a criança é vista como competente para aprender através da sua própria ação, pelo confronto entre o seu pensamento e as experiências que realiza. A criança é encarada como ser individual com um ritmo particular e é considerada a importância do seu crescimento e maturação que permitem novas explorações e compreensões do meio. O currículo deve respeitar estas

características e procurar responder às suas necessidades e interesses, através de planificações adequadas.

Os níveis de desenvolvimento entre as crianças são diversos, pois as crianças que já frequentam a instituição há mais tempo já possuem um conjunto de aprendizagens adquiridas em anos anteriores.

2.2.3. Espaços e Materiais

A intencionalidade educativa da educadora subjacente à organização do espaço, mobiliário e objetos visa proporcionar o estabelecimento de interações, a cooperação entre todos, a autonomia da criança e o trabalho harmonioso individual, de pequeno ou grande grupo.

A sala corresponde a um espaço retangular, como se pode verificar através da planta-esboço (anexo 2), em que os equipamentos e materiais estão associados a números. Esta sala é apropriada para um número máximo de 25 crianças. Dispõe de iluminação natural, advinda da parede constituída maioritariamente por janelas amplas e portas de vidro que dão acesso ao exterior (14).

O espaço da sala está dividido em 6 áreas de trabalho/atividade distintas.

A área da casinha/faz-de-conta é formada por uma cama (12) e carrinho de bonecas (7), bonecas, guarda-roupa (8) com sapatos, adereços e roupa de adulto e fantasia, espelho de corpo inteiro afixado na lateral do guarda-roupa, prateleira com espelho integrado (9), mesa e cadeiras (10), móvel de cozinha com fogão (11) com utensílios e alimentos de plástico.

Na área das construções/garagem, o equipamento e materiais disponíveis correspondem a um tapete com demarcação de estradas e sinais de trânsito (1), carros, pistas, garagem, legos, jogos de encaixe e construção, ferramentas e outros, que se encontram organizados em caixas de arrumação (2).

A área da plástica é composta por mesas e cadeiras (3 em baixo), móvel de apoio (4 em baixo) onde existem marcadores, lápis de cor, tesouras, colas, papel de várias cores, plasticina, revistas e material de desperdício.

A área dos jogos é constituída por mesas e cadeiras (3 em cima), móvel (4 em cima) com jogos diversos, designadamente dominós, puzzles, jogos de encaixe, reprodução de imagens, correspondência, classificação e seriação.

Na área do sossego/biblioteca, o equipamento e materiais disponíveis correspondem a três sofás (5), uma biblioteca móvel (6) com livros e revistas. Nesta zona está afixado um placard, que inclui os instrumentos de organização e regulação do grupo, como o mapa de presenças, o mapa do tempo e o mapa das tarefas.

A área do hospital (a criação desta área surgiu do interesse das crianças, após a implementação do projeto da segurança) é formada por um móvel (16) de arrumação de materiais pertencentes a esta área, como uma seringa de plástico, uma máscara, alguns frascos, entre outros; uma maca (17) e uma divisória de madeira (18) que separa a área da casinha e serve de cabide para as batas de médico e enfermeira ⁸.

As diferentes áreas estão identificadas com cartões que contêm a sua designação escrita e uma fotografia de crianças a brincar nessa mesma área. Contêm também um determinado número de retângulos que estabelecem o número limite de crianças em cada área, onde as crianças colam o seu cartão (com velcro). Todavia, as crianças podem trocar de áreas se existir lugar numa outra área ou se decidirem trocar entre si e estiverem ambas de acordo.

Este número limite de crianças que se verifica em cada área foi negociado, dado que as crianças não conseguiam brincar em grande número numa mesma área, dando contributos para a construção do número limite e de regras a adotar para o bom funcionamento de cada espaço – as regras da sala. Através desta negociação, a inclusão da criança na tomada de decisão foi visível, sendo importante salientar que

“A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social [...] constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo” (ME/OCEPE, 1997, p.36).

⁸ Informações sobre a especificidade das áreas retiradas do projeto curricular da sala da Instituição “J”.

Assim, as regras da vida em grupo são compreendidas pelas crianças e mais facilmente respeitadas, dado que têm sentido para si, não decorrem de uma consequência ou punição que poderia tornar as crianças obedientes e acríticas, por não compreenderem o que estão a cumprir. Deste modo, como as regras foram implementadas, as crianças compreendem-nas e entendem que o seu propósito se centra no bem coletivo.

Os materiais da área da expressão plástica, como os marcadores, lápis de cor, tesouras, plasticina, estão devidamente identificados nas zonas da sua arrumação (etiquetas com as palavras correspondentes).

O espaço exterior apresenta-se como um prolongamento do espaço interior que detém equipamentos fixos, como escorregas, elevações, cogumelos de diferentes tamanhos, mesas e bancos e um tapete sintético que cobre a maior parte da área exterior, de modo a evitar ferimentos quando as crianças caem. No espaço exterior estão disponíveis triciclos, bicicletas e outros tipos de carros.

A maioria dos móveis/equipamentos estão ao nível da criança, tal como grande parte dos materiais se encontram à disposição da criança, para que esta os possa utilizar autonomamente e livremente (a exceção deve-se à rotina, que em certos momentos impossibilitam a sua junção com uma atividade livre, como por exemplo o período da alimentação). Assim, este facto pode verificar-se nesta sala de jardim-de-infância, em que o educador que valoriza a promoção da autonomia, tende a

“(...) organizar espaços especializados que se classificam pela idoneidade dos equipamentos que facilitam a repetição de experiências e dos objectos que as crianças podem usar, continuamente, sem que o adulto tenha de intervir” (Carvalho, 2000, p.11).

2.2.4. Rotina Diária

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar valorizam do seguinte modo a rotina diária:

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”
(ME/OCEPE, 1997, p.40).

No sentido apontado acima referido, na sala existe uma rotina diária planificada que se pauta por momentos repetitivos e estruturados, que procuram respeitar as necessidades e características de cada criança e do grupo, por isso, comporta alguma flexibilidade.

Uma rotina consistente e flexível permite à criança situar-se na sala sem depender sistematicamente do adulto, pois consegue prever a sequência dos acontecimentos, o que contribui para a sua autonomia.

A rotina estabelecida na sala tem suporte no modelo High/Scope. De acordo com este modelo e segundo os autores Hohmann e Weikart (2009), a rotina deve apoiar a iniciativa da criança, proporcionar uma organização social, fomentar uma estrutura flexível e apoiar os valores do currículo.

Esta rotina é pautada pelo envolvimento de um clima de apoio, pois apoiando-me nos mesmos autores e de acordo com o presenciado, posso afirmar que esta rotina apoia a iniciativa da criança, dado que proporciona tempo à criança para se expressar e finalizar os seus objetivos e intenções e possibilita que os adultos se envolvam numa base de apoio e encorajamento da criança para que atue e se expresse verbalmente por si própria. Proporciona uma organização social, dado que proporciona um ambiente psicologicamente seguro à criança, inclusive no sentido de atenuar a transição entre casa e o jardim-de-infância. Fomenta uma estrutura flexível na medida em que oferece uma alternativa à estrutura rígida e intransponível e permite ao adulto adquirir novos

conhecimentos sobre cada criança. Um exemplo desta flexibilidade, é perceptível por exemplo, durante o período da tarde, quando as crianças, preferem atividades livres ou brincadeiras no exterior às atividades orientadas; esta preferência das crianças por vezes é acatada e as atividades pensadas são adiadas, se ainda fizerem sentido para a criança ou podem mesmo ser abandonadas. A rotina diária ainda apoia os valores do currículo, sendo que possibilita às crianças a construção de conhecimento e proporciona os elementos essenciais diários para a aprendizagem ativa.

“Os elementos da rotina diária planeamento, trabalho, revisão, grupo pequeno, grupo grande, e tempo de exterior – proporcionam um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que estas, ao longo do dia, perseguem os seus interesses e resolvem problemas” (Hohmann & Weikart, 2009, p.222).

A rotina educativa engloba uma diversidade de períodos de aprendizagem pela ação, possibilitando à criança uma multiplicidade de experiências e interações, através do planeamento e da sua concretização, do trabalho em pequeno e grande grupo, do brincar no exterior/recreio, dos tempos de transição, dos momentos de alimentação e descanso, indo ao encontro das recomendações acima referidas.

A rotina da sala rege-se pela estrutura temporal registada no anexo III.

2.2.5. Filosofia e Princípios Educativos

O modelo adotado é designado pela educadora cooperante como eclético, mobilizando conteúdos de vários modelos.

O trabalho desenvolvido apoia-se igualmente em documentos legais tais como a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de acordo com o previsto no projeto educativo da instituição.

Na sua prática, a educadora cooperante, valoriza a relação entre adulto-criança, de modo a facilitar a evolução da criança ao nível da autonomia e segurança, (privilegiando a relação afetiva), tal como atribui importância à construção/existência de um clima de apoio e liberdade face às escolhas da criança.

Os instrumentos pedagógicos utilizados na sala consistem no mapa de presenças, mapa do tempo e mapa de tarefas (encontra-se em construção um novo mapa das tarefas e, devido a este facto, o que está atualmente afixado não é utilizado), pertencentes ao modelo Movimento Escola Moderna.

A educadora planifica através de uma grelha semanal, que é igualmente utilizada por outras educadoras desta Instituição. No percurso do meu estágio, as planificações foram definidas conjuntamente (educadora e estagiária). Posteriormente, eram redigidas e apresentadas à educadora, no início de cada semana, numa versão já organizada em tabela, segundo o seu modelo, juntamente com planificações (específicas) de atividades. O trabalho desenvolvido baseia-se grandemente no Plano Anual de Atividades, juntamente com os interesses das crianças, através da modalidade de trabalho segundo a pedagogia de projeto.

Os seus instrumentos de avaliação consistem nos produtos (gráficos – plásticos) que as crianças realizam ao longo do ano, que são guardados numa capa individual e na avaliação de competências através do preenchimento de um modelo de avaliação individual em cada trimestre/período.

A organização do espaço e do tempo é baseada no modelo High/Scope e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A relação da equipa com as crianças, quer da educadora, quer das assistentes operacionais, é afetiva, existindo inclusive um contacto físico afável. A equipa apoia a criança nas suas descobertas, conhecimentos e consequente desenvolvimento e evolução, valorizando, demonstrando contentamento e incentivando constantemente o seu progresso. Ainda assim, considero que alguns incentivos, por vezes, pareciam um pouco rígidos, parecendo revelar-se como uma exigência.

A relação entre a equipa de sala e a família é de disponibilidade e auxílio face a pequenos problemas que deverão ser resolvidos conjuntamente, com a preocupação de proporcionar à criança uma continuidade entre casa e jardim-de-infância.

A educadora promove a relação com os pais, através da solicitação da sua participação/colaboração em projetos das crianças, através de visitas em que podem interferir e participar em momentos da rotina, tal como nos momentos de acolhimento e

entrega, propícios a trocas de informação. Existe também um esforço por ampliar as oportunidades de contacto com as famílias, nas festas direccionadas aos familiares e nas reuniões formais de pais.

O trabalho em equipa é destacado nas OCEP's nos seguintes termos:

“O trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais” (ME/OCEPE, 1997, p.42).

Para que este trabalho decorra harmoniosamente, a educadora não se mostra educativamente superior aos restantes elementos da equipa, como tal, não existe uma hierarquia visível. Todavia cabe-lhe a si o poder de decisão. As assistentes operacionais são reconhecidas como parceiras educativas e não como empregadas de limpeza. A educadora sabe aceitar sugestões de elementos em posições hierárquicas diferentes sem se verificar uma desvalorização ou desprestígio das suas funções. Por todos estes factos, posso afirmar que a relação estabelecida entre adulto-adulto é de respeito mútuo e de negociação face a decisões a tomar.

O trabalho em equipa é notoriamente visível e os elementos da equipa da sala têm a preocupação de transmitir a informação entre si e de chegar a acordo sobre cada situação, seja em reunião formal, seja em conversas informais.

3. Dispositivos e procedimentos de recolha de informação

Com vista no êxito deste estudo qualitativo, foi necessário selecionar os instrumentos de recolha de informação que melhor se adaptavam a esta intervenção.

Os instrumentos de recolha de informação centraram-se na observação participante; na análise documental dos projetos pedagógico e curricular das salas de creche e de jardim-de-infância; na recolha de informação, formal e informalmente, através de reflexões conjuntas e de conversas informais com as educadoras cooperantes.

Ponderei igualmente a realização do inquérito por entrevista às educadoras cooperantes, pretendendo enriquecer este trabalho com as diferentes perspetivas e conceções das educadoras quanto à relação pedagógica, que está interligada com a sua identidade profissional. A finalidade das entrevistas teria como centro a análise/estudo da importância que a relação pedagógica tem na prática de cada educadora, relacionando as respetivas conceções sobre esta temática e o clima que é proporcionado ao grupo, incluindo as estratégias utilizadas para a criação desse clima. Todavia, acabei por abdicar deste instrumento, dado que através da observação da prática, dos diálogos formais e informais e da análise dos respetivos projetos pedagógicos, já tinha a informação de que necessitava sobre as conceções das educadoras (relativamente ao tema em questão).

3.1. Observação Participante

A Observação participante apresenta-se como o primeiro e mais importante instrumento neste estudo, apesar de incluir um episódio baseado na observação não-participante.

Para levar a cabo este procedimento de recolha de informação, mostrou-se imprescindível passar inicialmente algum tempo com as crianças, com a finalidade de conseguir que as crianças depositassem alguma confiança em mim e pudessem aceitar-me enquanto elemento novo do grupo, mas não estranho ao grupo. Assim, penso que as observações e consequentes registos foram realizados em boas condições no que se refere à minha presença. Segundo Bell (1997)

“Um observador nunca poderá passar despercebido, mas o objectivo é ser o mais discreto possível, de forma a que o comportamento observado se aproxime o mais possível do normal” (p.150).

Ao adotar a posição de participante-observador não pretendi que fosse discreta, pelo contrário, visava a introdução de alterações possíveis e, portanto, assumi de modo evidente essa posição. Por outro lado, pretendi que a minha presença não se manifestasse como elemento estranho ao grupo, mas que, simultaneamente tivesse repercussões no ambiente observado. De qualquer forma, seria ilusório pensar-se que a observação poderia não ter efeitos. Tal como refere Gonçalves,

“[...] a propósito da observação participante, independentemente de se querer interferir ou não no contexto de observação, a nossa presença por si só é um factor de influência no ambiente” (Gonçalves, 2009, p.98).

Walsh, Tobin & Graue consideram o seguinte eixo contínuo entre duas posições extremas do observador:

“A observação oferece um testemunho fluente na vida de um determinado contexto. As técnicas observacionais variam muito, indo do observador isento, que se torna parte do «papel de parede» e toma

os seus apontamentos, até à observação plena e participante, no qual o investigador se torna tanto quanto possível membro do grupo que está a estudar” (Walsh, Tobin & Graue, 2002, p.1055).

Neste projeto, a modalidade observacional fundamental utilizada consistiu na observação plena e participante, na medida em que, como estagiária, com uma postura ativa, me tornei num elemento pertencente ao grupo, ainda que temporariamente. Também me revejo como observador isento, na observação de episódios que envolviam os restantes adultos da sala e as crianças, em que não participei diretamente.

Bell caracteriza do seguinte modo a observação qualitativa em educação:

“A maioria dos estudos deste tipo não têm qualquer estrutura, o que quer dizer que os investigadores não começam a investigação com ideias preconcebidas acerca do que querem observar com exatidão. Não dispõem de listas nem de tabelas. Observam os acontecimentos, situações, comportamentos, e apontam-nos de seguida (Bell, 1997, p.141).

De facto, o início deste projeto pautou-se por uma observação mais geral, não focada, de todos os acontecimentos diários que me pareceram relevantes e fui progressivamente focando a relação pedagógica em aspetos mais específicos, tais como a postura e a atitude do educador face à criança:

“Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha de dados e o passar do tempo com os sujeitos. [...] Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

Os registos/anotações foram elaborados *a posteriori*, e assim que era possível, após cada episódio, foram realizados os registos escritos, de modo a evitar perdas de informação. Por vezes também foram recordados, e registados, à medida que ia redigindo as diversas partes deste trabalho.

Através da observação nos contextos de estágio, pude especificar/delinear os objetivos deste estudo e selecionar particularidades que penso serem merecedoras de um maior destaque na relação pedagógica.

3.2. Análise documental dos projetos de sala

Bell sugere que

“A maioria dos projectos de ciências da educação exigem a análise documental. Nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” (Bell, 1997, p.90).

No caso deste estudo, a análise documental apresenta-se como método de pesquisa que visou complementar a informação obtida a partir do método central: a observação-participante.

Neste estudo, a análise documental incide sobre os documentos institucionais oficiais de sala, designadamente o projeto pedagógico de sala do 1º berçário da Instituição “C” e o projeto curricular de sala de jardim-de-infância da Instituição “J”. Os projetos educativos, de ambas as instituições, foram igualmente consultados, mas a sua análise foi elaborada de modo acessória e complementar.

Por seu lado, Walsh, Tobin & Graue indicam que

“A análise documental centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto [...]” (Walsh, Tobin & Graue, 2002, p.1055).

A análise dos projetos de sala permite ter um conhecimento abrangente sobre os grupos e os fundamentos que orientam as práticas educativas de cada educadora. Daí a pertinência da sua análise e o seu contributo para obter informações que visem dar resposta à questão inicial enunciada.

Johnson sublinha que a

“[...] análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante (Johnson, 1984, 23)” (Walsh, Tobin & Graue, 2002, p.1055).

A análise documental mostrou-se um útil instrumento de recolha de informação, dado que permitiu o cruzamento da informação recolhida na prática, através da observação participante, com o registo teórico-escrito, ou seja, permitiu o confronto entre o trabalho desenvolvido pelas educadoras, incluindo o clima proporcionado em cada sala, e os seus fundamentos e conceções educativas em que se baseiam e que são o seu ideal orientador.

4. Dispositivos e procedimentos de análise de informação

As informações necessitam de uma análise ao seu conteúdo, de modo a que se apreendam os sentidos desse conteúdo, a sua mensagem com o maior rigor possível. O investigador deve separar as suas interpretações e inferências sobre pormenores que não estão presentes e simplesmente se prendem a uma mera dedução sem fundamento.

As funções mais importantes do investigador, em qualquer estudo, correspondem à observação, registo e interpretação de dados. Tal como refere Bell,

“Quer a sua observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel [de investigador] consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (Bell, 1997, p.143).

Penso que apesar de pretender registar os detalhes de cada episódio de modo rigoroso, por vezes, na descrição de observações, os meus registos estão inevitavelmente marcados pelas interpretações que contêm a minha subjetividade e existem limitações nesta técnica, na medida em que não regista emoções, tensões e intenções escondidas (cf. idem, p.151). Por exemplo, procedo a ilações das emoções e reações das crianças que considero pertinente enquadrar, porque de outro modo, certas particularidades só poderiam ser apreendidas através de um registo audiovisual/videográfico e algumas das peculiaridades do momento perder-se-iam, assim como o seu papel na interpretação do episódio relatado (cf. idem).

De qualquer modo, é preciso ter em consideração que,

“[...] na análise, interpretação e apresentação de dados há que proceder cuidadosamente para não ir além daquilo que os resultados permitem; da mesma forma, há que ter em atenção para não generalizar com base em dados insuficientes” (idem, p.159).

Todas as informações são analisadas pelo investigador e as suas interpretações estão condicionadas pela sua própria percepção. Como sugerem Bogdan & Biklen,

“[...] materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo que o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

Estes autores referem-se ainda aos problemas colocados pelas interpretações realizadas pelo investigador:

“Há problemas caraterísticos desta abordagem, a começar pela própria interpretação do investigador do que é observado. [...] Cada observador terá o seu foco particular de atenção e interpretará os acontecimentos significativos à sua maneira” (idem).

Cada pessoa poderá encarar uma situação de modo diferente, sabendo-se que os seus conhecimentos e experiências são mobilizados para a interpretação da realidade.

Dado que este projeto se iniciou a partir de uma observação efetuada de um modo mais geral, foi necessário proceder à redução de informação, selecionando somente os episódios mais significativos para este estudo.

Capítulo III

Apresentação e Interpretação da Intervenção

Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção

De modo a conseguir investigar/examinar a importância e o lugar da relação pedagógica, numa base de afeto e apoio, foi necessário analisar as concepções das educadoras, observar a sua prática, tal como as minhas próprias concepções e ações e analisar os climas proporcionados.

Pude adquirir informações imprescindíveis para este estudo através de situações educativas e da sua posterior reflexão conjunta, realizada formal e informalmente, tal como através da análise aos projetos pedagógicos referentes a cada contexto experienciado.

Neste capítulo é efetuado um confronto entre as diversas informações recolhidas, de forma a evidenciar se a filosofia e concepções educativas perfilhadas pelas educadoras se refletem nas práticas exercidas; irei conferir especial destaque à relação pedagógica e particularmente ao vínculo estabelecido, à postura e atitudes do adulto face à criança, sobretudo à sensibilidade, empatia, apoio e encorajamento.

1. Análise documental dos projetos de sala

1.1. Projeto pedagógico da sala do 1º Berçário

Analisando o projeto pedagógico da sala do 1º berçário da instituição “C”, encontram-se várias alusões à importância de aspetos referentes à relação pedagógica, nomeadamente na descrição das intencionalidades educativas:

“Promover uma adaptação progressiva dos bebés a este novo contexto, investindo nas relações de afetividade e proporcionando um espaço apelativo e harmonioso”; “Dar resposta às necessidades básicas de cada criança (alimentação, repouso, higiene e afecto) respeitando o ritmo individual de cada bebé”; “Contribuir para que o bebé conquiste progressivamente a sua autonomia”.⁹

Constata-se que a educadora valoriza as relações de afetividade, a empatia com as necessidades da criança, incluindo o afeto, o respeito pelo ritmo individual e a contribuição para a autonomia do bebé.

Nos seguintes excertos, torna-se bem patente a importância conferida à relação para a aprendizagem da criança.

“Tendo em conta os pressupostos do projecto High/Scope acreditamos que os bebés «...aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos...»; «...aprendem porque querem...»; «...comunicam aquilo que sabem...» e «aprendem num contexto de relações de confiança.»” (Projeto Pedagógico da sala).

⁹ Retirado do Projeto Pedagógico da Sala do 1º Berçário da Instituição “C”.

Relativamente aos tempos e rotinas, pode verificar-se que são elaborados tendo em consideração primeiramente a criança, as suas necessidades e ritmos:

“Na sala do 1º berçário os tempos e as rotinas são desenvolvidos de acordo com as necessidades, os hábitos e os ritmos pessoais de cada bebé” (Projeto Pedagógico da sala).

A empatia e o afeto são considerados necessários nos momentos do acolhimento:

“Durante o acolhimento o bebé é recebido pelo adulto de uma forma calorosa e descontraída, de forma a facilitar a angústia da separação dos pais” (idem).

A higiene é evocada como momento privilegiado para a interação entre bebé e adulto, rico em comunicação, afeto e contacto físico, tendo a educadora recorrido a uma citação de Post & Hohmann:

“Os momentos de higiene ocorrem de forma regular ao longo do dia. São momentos de grande cumplicidade com o bebé, onde as carícias, os gestos, os sorrisos são uma constante, nas quais os bebés «...têm oportunidade de construir relações de confiança...e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche» (Post & Hohmann, 2003, p.231)” (idem);

Como se pode constatar, são aqui referidas as relações de confiança, necessárias para a segurança e estabilidade de cada bebé.

O respeito e empatia pelas necessidades do bebé são igualmente visíveis nas seguintes orientações relativas ao destaque conferido aos objetos transicionais:

“Os objectos pessoais do bebé, como por exemplo as chupetas, as fraldinhas, os bonequinhos de peluche, etc., são muito importantes neste momento e o adulto deve facultá-los, respeitando os seus hábitos e rotinas. [...] cada um tem o seu próprio ritmo para acordar, que é respeitado pelo adulto” (idem).

Os interesses das crianças surgem como prioridade, tal como o apoio do adulto como facilitador de explorações e aprendizagens, proporcionando o máximo de oportunidades com vista no seu desenvolvimento:

“O bebé manipula e explora o espaço e os materiais de forma livre e espontânea, de acordo com os seus interesses e preferências. O adulto, sempre atento, apoia e facilita as manipulações e as descobertas que os bebés vão realizando, oferecendo materiais e oportunidades que favoreçam o desenvolvimento dos bebés” (Projeto Pedagógico da sala).

É visível a preocupação quer relativamente à organização dos espaços e materiais quer no que respeita às particularidades e carências dos bebés, visando o seu desenvolvimento:

“O ambiente da sala está organizado tendo em conta as características e as necessidades dos bebés, favorecendo o desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades. Envoltos num ambiente acolhedor, a sala do 1º berçário é composta por vários espaços com diferentes características, de forma a responder às necessidades e ritmos de cada criança” (idem) e *“São espaços confortáveis e apelativos, onde os brinquedos lhes conferem um ambiente colorido e alegre, no qual os bebés têm oportunidade de realizar as suas próprias experiências, desenvolvendo todas as suas potencialidades”* (idem).

É feita referência à localização dos materiais, ao nível da criança, permitindo que tomem a iniciativa os explorar, seguindo os seus interesses:

“Os brinquedos encontram-se à disposição dos bebés, num móvel que se encontra junto à parede. Existem também dois espaços compostos por colchões, onde as crianças têm a oportunidade de se movimentar livremente, quer seja na posição horizontal (quando ainda não se sentam), quer seja na posição vertical” (idem).

O espaço não é concebido de uma forma imutável, pois irá transformar-se consoante as necessidades do grupo de bebés:

“Todo o espaço foi pensado e organizado tendo em conta as características do grupo de bebés no início do ano lectivo. Ao longo de ano, o espaço poderá sofrer algumas alterações, tendo em conta que o grupo vai crescendo e as suas necessidades vão-se modificando” (Projeto Pedagógico da sala).

No decurso do estágio pude constatar que as informações descritas no projeto pedagógico acerca da relação pedagógica, organização do espaço e restantes fundamentos pedagógicos e conceções educativas correspondem à prática exercida na sala do 1º berçário, em que as necessidades, interesses dos bebés são uma prioridade na ação do adulto e o carinho e apoio são uma constante. Assisti apenas a uma exceção de uma situação única, descrita mais à frente neste capítulo no episódio 4 (cf. Cap. III, 2.2. p.82).

1.2. Projeto curricular da sala dos 3 aos 6 anos

A análise do projeto curricular da sala dos 3 aos 6 anos da instituição “J”, permite constatar que um dos seus objetivos fundamentais se centra no sucesso da aprendizagem da criança:

“A Educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências, que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (p.2) ¹⁰.

Tal como a importância do seu desenvolvimento, é destacado igualmente o respeito pelas individualidades de cada ser, valorizando novamente a aprendizagem:

“[pretende-se] Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando

¹⁰ Retirado do Projeto Curricular da sala dos 3-6 anos da Instituição “J”.

comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (Projeto Curricular da sala, p.14).

É perceptível a importância conferida ao clima proporcionado, que pretende ser seguro e acolhedor, em que o adulto valorize a criança, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem:

“Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva. O bem-estar e a segurança dependem do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender” (idem, p.15).

“É importante a aprendizagem e o cumprimento de regras sociais apreendidas pelas crianças, com um sentido lúdico, porque para ensinar não é necessário rigidez e frieza, mas sim uma posição firme por parte do educador” (idem, p.17).

Destes dois excertos do projeto curricular da sala depreende-se que o brincar tem uma posição de destaque e que a postura do educador não deve ser fria e inflexível, mas sim firme.

Ao longo do projeto é notória a relevância atribuída à relação pedagógica, o que influencia a autonomia e a segurança da criança:

“A relação educador/criança é muito importante, pois esta é variável e pode evoluir do ponto da autonomia ao da segurança” (idem, p.17).

Na citação seguinte encontra-se implícito o clima apoiante, em que o educador deve estar disponível e apoiar a criança, dando enfoque à relação pedagógica geradora de confiança e amizade:

“A criança necessita de apoio a todos os níveis, logo o Educador deve mover-se por entre ela, seguro e atento, observador e actuante se necessário. Assim deverá saber condicionar as suas atitudes de acordo com as suas necessidades, não se tornando

absorvente e apagando-se quando a sua presença não é solicitada, não deixando de apoiar quando necessário. Isto gerará a confiança e a amizade indispensáveis ao progresso educativo” (Projeto Curricular da sala, p.17).

A educadora, através do projeto pedagógico desenvolvido, transparece a valorização que atribui à dimensão afetiva da relação e ao clima proporcionado:

“É necessário que o Educador privilegie a relação afectiva, que crie e mantenha um clima de liberdade, de alegria e de descontração em que cada criança possa ser ela própria, sem que haja problemas mesmo quando se engana” (idem, p.18).

No projeto pedagógico é também frisada a função do educador como orientador, que respeita as particularidades de cada criança, reconhecendo o seu papel ativo no desenvolvimento:

“O Educador é um guia que orienta a criança para a descoberta pessoal das suas potencialidades, estabelecendo a relação com o mundo social em que está inserida. Assim, a criança deverá participar activamente no seu processo de desenvolvimento e será respeitado como um ser individual, com o seu ritmo e características próprias” (idem, p.18).

De igual modo, é atribuída valor aos interesses da criança: *“É importante que a criança se expresse com gosto e não para que o educador goste” (idem, p.18).*

As observações feitas relativamente à organização do espaço, revelam a conceção educativa, de forma a proporcionar à criança a possibilidade de alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

“[...] a organização do espaço reflecte o nosso modelo educativo, a sala está organizada de modo a que estejam reunidas as principais condições para que as actividades se desenvolvam tranquilamente e com os resultados esperados tal como se refere nos objectivos traçados e de acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar” (idem, p.19).

Por último, existe ainda uma preocupação com a adequação dos materiais às crianças do grupo: “*Os materiais são adequados às idades e estatura das crianças*” (Projeto Curricular da sala, p.19).

No decorrer do estágio pude verificar que as informações descritas no projeto pedagógico sobre a relação pedagógica, a organização do espaço e restantes fundamentos e concepções educativos se encontram em consonância com a prática exercida nesta sala dos 3 aos 6 anos, com exceção de algumas situações pontuais, conforme a descrita mais à frente neste capítulo, no episódio 8 (cf. Cap. III, 2.3. p.88).

2. Descrição e análise de situações educativas

Neste ponto, a prática das educadoras e a minha própria prática enquanto estagiária são analisadas e refletidas, a partir de descrições de episódios educativos específicos, experienciados no decurso dos estágios concernentes às valências de creche e jardim-de-infância.

Considero pertinente referir que, desde o início dos estágios, a minha preocupação/prioridade se centrou na construção de uma relação com as crianças, para que inicialmente permitisse a aceitação da minha pessoa por parte das crianças e, posteriormente, o aprofundar da relação, numa base de afeto, respeito, confiança e compreensão relativamente a cada criança, o que considero ser um suporte necessário para que as aprendizagens se desenvolvam de modo harmonioso. Para tal, procurei estabelecer relações autênticas que visavam o respeito pelos interesses, sentimentos e ideias das crianças.

Penso que me revejo nesta citação, em que a valorização da relação é evidente:

“[...] [a aluna do curso de educadores] enfatiza de forma clara os aspetos relacionais na prática directa com as crianças como uma postura deliberada e até alternativa à posição que encara como prioritários os aspectos mais formais e curriculares, relativos aos conteúdos e às estratégias escolhidas para os explorar: «ocupo-me muito mais com a relação... com as questões afectivas... com o calor humano do que com coisas do tipo: o que é que eu vou fazer amanhã?» (entrevista nº 5, 3º Ano) [...]” (Pinheiro, 1994, p.185).

Segundo Postic (1990), as relações educativas tomam

“[...] aspectos mais diversificados porque os objectivos já não estão centrados, na sua maior parte, em conhecimentos ou em processos intelectuais e se estendem largamente para o domínio socio-afectivo” (p.13).

Ao preocupar-me com cada criança e ao demonstrá-lo, a relação pedagógica é aprofundada, e por isso considero que consegui uma significativa aproximação relativamente ao grupo e com cada criança como ser individual.

Reconhecendo a importância da relação na prática pedagógica, acredito que,

“A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (ME/OCEPE, 1997, p.35),

Assim, a criança sente-se valorizada e, por conseguinte, mais confiante na construção de outras relações.

Através da observação participante, pude registar episódios educativos, os quais irei descrever e analisar seguidamente. Na maioria dos episódios, a minha posição é a de participante-observadora, mas no episódio 4 o meu papel cingiu-se à posição de observadora, sem participar ou intervir, o que corresponde a uma observação não-participante.

Alguns episódios descritos não se referem a uma única situação momentânea, mas a uma observação continuada e sistemática da mesma criança.

Como já foi referido anteriormente, de modo a manter o anonimato, as crianças serão apenas designadas por letras aleatórias.

2.1. Categorias em que se inserem os episódios educativos

De modo a organizar sistematicamente as observações das situações educativas descritas, procedi à construção de 4 categorias. Todavia, não apresentei os episódios divididos em categorias, dado que a maioria destas situações se incluem em mais do que uma categoria.

Categorias	Episódios
Vinculação/ Figura de referência	1, 2, 3, 5, 7
Estabilidade/ Segurança	1, 5, 6, 7, 8, 11
Sensibilidade/ Empatia	3, 4, 11
Apoio/ Encorajamento	8, 9, 10, 11

Quadro 3 - Categorias em que se inserem os episódios educativos

2.2. Episódios educativos no contexto de Creche

Cada criança desenvolve-se ao seu ritmo, tendo em conta os seus interesses e necessidades educativas. Os bebés mais novos já se sentam com apoio do adulto ou de almofadas e começam a demonstrar vontade de se deslocar, rastejando ou rebolando pela sala. Os bebés mais velhos já gatinham, alguns já se colocam de pé e dão alguns passos com o apoio do adulto. Todos os bebés gostam muito de fazer brincadeiras, segurando os objetos e explorando-os cada um à sua maneira. Os bebés gostam de tocar, mexer, abanar, levar à boca e atirar; ficam curiosos quando surgem novidades na sala, pois gostam de desafios e de novas experiências e mostram-se muito atentos aos sons, às cores e às texturas.

Nesta faixa etária, frequentemente o bebé leva qualquer objeto que lhe desperte interesse à boca, pois este é o seu modo preferido de obter informações sobre cada

objeto, explorando as suas características, na descoberta do que é, do que faz e de como reconhecê-lo.

Quando um bebé se mostra instável, em muitas das situações a fralda de pano (trazida da sua casa) acalma o bebé, dado que possui o cheiro de casa/dos pais e atribui uma serenidade ao bebé pela sensação advinda do olfato tão familiarmente conhecido. Este facto permite constatar a importância do vínculo estabelecido com os pais e os sentimentos de segurança e tranquilidade que o bebé tem através desta relação ainda que seja uma aproximação apenas pelo olfato, mas que o reconforta.

Alguns bebés estranham pessoas desconhecidas, mas ao sentirem o conforto de um elemento adulto da sala, com quem já estabeleceram um vínculo afetivo positivo, sentem-se mais tranquilos.

Os momentos mais angustiantes costumam anteceder a refeição ou o repouso, porém são ultrapassados assim que as necessidades do bebé são satisfeitas.

Tendo em conta situações concretas que pude constatar/observar e registar no decurso dos estágios, irei seguidamente descrever algumas, concernentes à relação pedagógica estabelecida no contexto da primeira infância, especificamente com os bebés da sala do 1º berçário da instituição “C”.

Episódio 1 – Bebé D (Sexo masculino – 8 meses)

O D estranha muito caras desconhecidas, mesmo sendo de pais ou familiares dos restantes bebés ou até de auxiliares de outras salas; o bebé chora frequentemente expressando a sua angústia e a resposta deve passar por acalmá-lo e evitar o contacto visual com essas pessoas estranhas à sala, para que o bebé se sinta em segurança. Quando a pessoa procura interação com o bebé e esta o deixa mais instável, deve informar-se delicadamente a pessoa em questão de que a criança não reage bem a caras desconhecidas. De acordo com Gabriela Portugal (1998),

“O medo do estranho ou a ansiedade perante o estranho aparece usualmente a partir da segunda metade do primeiro ano de vida e perdura ao longo do segundo ano de vida. [...] O medo do

estranho também parece relacionar-se com o desenvolvimento cognitivo. Para se reagir negativamente perante um estranho, é preciso reconhecer que ele não é familiar, isto é, é preciso discriminar entre familiar e não familiar” (p.86).

O D necessita e exige a presença constante de um adulto, situação que não é possível devido aos recursos humanos insuficientes para uma tal resposta. O bebé reage deste modo, dado que em casa lhe é dada uma resposta imediata e contínua a qualquer tipo de choro, com colo, resposta que não é possível ter continuidade na creche, devido à atenção e disponibilidade ter de ser distribuída pelos restantes bebés. Na creche deve-se acalmar o bebé, para que este não entre em ansiedade e optar por outras estratégias sem ser o colo, por exemplo, virá-lo para a sua figura de referência, relativamente à qual sente mais confiança, de modo a manter o contacto visual ou pelo toque. Nesta estratégia, encontra-se presente a

“[...] noção da importância da presença do adulto enquanto referencial que permite o desenvolvimento de sentimentos de segurança e de estabilidade por parte das crianças [...]” (Pinheiro, 1994, p.186)

A segurança e estabilidade são sentimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento e aprendizagem, e no caso específico desta criança, é necessário assegurar a sua estabilidade emocional. A educadora cooperante opta por “compensar” o bebé nos seus momentos calmos dando-lhe colo e estabelecendo com ele outras interações, para que não se verifique a resposta de causa-efeito (choro-colo), para o bebé associar que para ter colo, não necessita de chorar. O trabalho que vai sendo desenvolvido para lhe proporcionar uma maior estabilidade é dificultado pela ausência constante deste bebé, o que provoca cortes na aquisição da rotina e instabilidade no bebé, por estar muito preso às rotinas de casa.

Além dos factos referidos anteriormente, o D também fica instável quando ouve outro bebé chorar. Logo, a atitude adequada, quando o grupo/outro bebé está instável, é tentar acalmar primeiro o grupo ou outro bebé, dado que enquanto não se conseguirem acalmar os restantes, o D também não se consegue acalmar.

Contudo, no decorrer das semanas de estágio, pude constatar uma diferença evolutiva positiva na estabilidade do D (aos 8 meses), encontrando-se progressivamente mais calmo, satisfeito e mostrando interesse na exploração de alguns objetos, o que anteriormente não parecia acontecer. Demonstra igualmente uma menor necessidade da proximidade direta de um adulto. O D já possui um maior equilíbrio na posição sentado e já se aguenta em pé com apoio; talvez esta nova posição lhe tenha dado uma perspectiva mais interessante e motivadora, pois permite-lhe observar tudo o que o rodeia, contribuindo para a sua estabilidade e conferindo-lhe um maior sentimento de segurança na exploração do seu mundo.

Como este bebé apresenta características individuais que interferem na sua estabilidade, considereei pertinente assinalar e descrever as suas particularidades, que devem ser consideradas nas atitudes, ações e atenção específica relativas ao bebé, de modo a contribuir e a trabalhar no sentido da sua evolução e bem-estar ao longo do tempo.

O facto de atribuir importância à dimensão relacional,

“[...] possibilitará ao educador de infância interagir em diferentes domínios de relação [...] com as crianças valoriza-se a afectividade, a compreensão e atenção individualizada, como meio de lhes proporcionar segurança” (Mesquita-Pires, 2007, p.143).

No caso específico deste bebé, é necessária a construção de uma relação baseada em confiança, que promova gradualmente a sua segurança no contexto da creche.

Episódio 2 – Bebé M (Sexo masculino – 10 meses)

Verifiquei que o M demonstra uma necessidade de atenção específica, pois mesmo que esteja concentrado na exploração de um objeto, quando repara que está a ser dada atenção a outro bebé (da minha parte ou da parte de uma assistente operacional em particular), ele chora num tom de reclamação/chamada de atenção e vem na nossa direção requerendo a atenção para si, tocando/agarrando-nos a perna ou o braço, solicitando colo.

Neste caso, deve ser dada atenção ao bebé, mas essa atenção não pode ser somente dada a um único bebé; por isso, após alguns momentos de atenção concentrada nele, devemos proceder a estratégias para que ele se interesse em explorar outros objetos/situações, para que se consiga dar atenção aos restantes.

Todavia, no caso de um segundo bebé se manter calmo e o M continuar a exigir atenção, deverá optar-se por dar atenção ao M, até que a sua carência seja satisfeita.

Esta reação deverá estar relacionada com o facto de se verificar que consoante “[...] *os vínculos se desenvolvem, as crianças se tornam mais exigentes e possessivas*” (Goldschmied & Jackson, p.57, 2006).

A resposta a este caso deve passar por se proporcionar estabilidade do bebé, de forma a que, através de um trabalho continuado, esta situação venha a dissipar-se, assim que o bebé se aperceber de que o facto de outros bebés receberem atenção por parte da(s) sua(s) figura(s) de referência(s), não invalida o vínculo já estabelecido, tal como a atenção que lhe continuará a ser concedida.

Episódio 3 – Bebé L (Sexo masculino – 8 meses)

O L é um bebé que não sorri facilmente, ou seja, inicialmente não socializa com rapidez com pessoas que não conhece. Não procura estabelecer interações e reage de forma aparentemente neutra/indiferente a tentativas de interação (mantendo a mesma expressão e apenas recorrendo ao contacto visual), neste caso da minha parte ou de algum elemento desconhecido (por exemplo, familiares de outros bebés ou auxiliares de outras salas) que entre na sala e procure estabelecer uma interação. Tendencialmente este bebé explora a sala sozinho e efetua poucas interações com os restantes bebés. A observação deste bebé evoca os seguintes comentários de Brazelton e Greenspan:

“Algumas crianças [...] precisam de mais prática para aprender a relacionar-se com carinho e confiança. Durante o primeiro ano de vida podem ser mais distantes e centradas em si mesmas e só gradualmente assumem relacionamentos com mais intimidade no segundo ano de vida” (Brazelton & Greenspan, 2003, p.155).

Como tudo indica que este é o caso do bebé L, o apoio por parte do educador e dos restantes adultos da sala poderá ser benéfico para a criança, já que poderá contribuir e facilitar a construção de relações mais próximas.

Como a resposta deste bebé não é imediata, reparei que eu tinha uma menor tendência para interagir com ele. Tendo essa consciência, procurei interagir mais vezes com o bebé e, na terceira semana, apercebi-me que, progressivamente, o L já ia requerendo a minha atenção, por exemplo, através do toque/contacto físico. Esta resposta do bebé está relacionada com estabelecimento da relação/vínculo e a confiança que daí advém. Comparativamente aos restantes bebés, a minha relação com este bebé foi construída num ritmo mais lento. Esta resultou evidentemente de um maior empenho nas tentativas de interação da minha parte, de modo a facilitar a relação, tendo em consideração as particularidades deste bebé.

Episódio 4 – Bebé J (Sexo masculino – 7 meses)

Num momento de alimentação em que o bebé J estava a “cuspir” a sopa, através de experiências com os lábios, além de sujar a cadeira, o chão e a roupa, não estava a comer nada e a educadora adotou uma postura mais séria, dizendo que se estava a zangar com ele, enquanto o bebé chorava, o que contraria a sintonia do espelho biológico, que deveria refletir a emoção do bebé de modo a que este se sentisse melhor.

Quando refleti sobre este facto com a educadora, partilhámos que poderiam existir outras opções, como esperar um pouco que o bebé se acalmasse ou usar outros processos para distrair o bebé, por exemplo utilizar a chupeta ou um brinquedo. Também existia a possibilidade de o bebé se alimentar com o apoio de outro elemento da equipa, dado que a criança repete esta ação com o mesmo adulto; assim sendo, se o bebé se alimenta melhor com outro elemento da equipa, não adianta submeter o almoço com o mesmo adulto, de modo a evitar esta situação. Por outro lado, como a equipa, em situações pontuais como esta, já está tão embutida nas rotinas implementadas, sucede agirem de acordo com as restantes necessidades do grupo, que neste caso seriam os restantes bebés que também se encontravam na sua hora de alimentação, e que, por vezes, na urgência do momento, não se reflete sobre a melhor opção relativa a algumas práticas (pontuais) realizadas.

Episódio 5 – 1º Contacto dos bebés com as estagiárias

Num dos períodos do almoço, as minhas duas colegas que estagiavam na mesma instituição, em salas diferentes, estiveram na sala do 1º Berçário pela primeira vez, o que desencadeou algumas reações nos bebés, que considereei merecedoras de registo, dada a sua relação com a vinculação.

O bebé que mostrou mais curiosidade/interesse em estabelecer contato com as minhas colegas foi o M (sexo masculino – 10 meses), mas demonstrava também algum receio. Inicialmente estabeleceu contacto visual comigo, produzindo vocalizações de entusiasmo. Depois caminhou na minha direção, requerendo colo à procura de segurança. Indiciava interesse num contacto sorrindo e apontando para as minhas colegas, mas quando uma delas interagiu, o M recuava imediatamente. Novamente, voltava a lançar a mão e o corpo na direção dessa minha colega, mas voltava a recuar e olhava para mim, produzindo vocalizações.

Quando uma das colegas pegou a C (sexo feminino – 5 meses) ao colo, esta bebé continuou com uma expressão satisfeita e a sorrir. Seguidamente, o M já mostrou alguma tranquilidade e eu disse-lhe que a colega era amiga, dizendo o seu nome e ele sorria. Tocou-lhe e interagiu com ela com muita proximidade. Penso que, eventualmente, o M fez uma associação relativamente ao facto da minha colega pegar ao colo a C, pois se ela estava segura, ele também iria estar.

O D (sexo masculino – 8 meses), exigia a minha proximidade, manifestando-se através do choro e toque. Eu ia-lhe dizendo que as meninas eram amigas, dizendo os seus nomes, o que o mantinha sereno. Porém, assim que elas se aproximavam ou tentavam interagir, ele procurava o contacto visual comigo, virando o seu corpo para mim, produzindo um determinado tipo de choro que parecia ser um pedido para que eu interferisse, neste caso, para que terminasse aquela interação, dado que não se sentia confortável.

Estes três bebés revelaram três reações distintas face ao mesmo acontecimento, que se prendem com as características individuais de cada um. A C sem necessidade da minha presença, o M com alguma necessidade da minha proximidade, até se sentir confortável para interagir e o D com a exigência da minha proximidade e toque, tal

como o corte das tentativas de interação por parte das colegas. Esta situação fez-me evocar os seguintes comentários.

“[...] quando os bebés se sentem ameaçados ou inseguros, eles correrão para as suas mães, pais ou qualquer outra figura de ligação, muitas vezes para buscar informações sobre o grau de segurança ou de perigo numa dada situação. [...] Esse fenómeno, chamado referência social, é um dos sinais que o bebé desenvolveu uma ligação com o adulto” (Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1995, p.144).

No caso do bebé M, foi evidente que se sentiu inseguro naquele momento e procurou em mim conforto e a resposta se eu “aprovava” a segurança de uma possível interação.

No caso do bebé D, foi necessário recorrer repetidamente ao contato físico para o acalmar, confirmando que

“O tacto será um sistema mediático entre a criança e a pessoa que cuida dela e que funciona simultaneamente para acalmar, alertar e despertar” (Portugal, 1998, p.31).

Neste episódio é notório que o bebé D procurou contato físico e conforto junto de uma figura de referência, pois como refere Gabriela Portugal:

“Nas aproximações acompanhadas de choro ou de apelos de colo [...] são praticamente sempre dirigidas à figura de ligação. [...] quando o bebé procura conforto, segurança ou contacto físico íntimo, aproxima-se da figura de ligação mais do que qualquer outra. Neste caso, os comportamentos parecem identificar-se mais claramente com comportamentos de vinculação do que com outros sistemas comportamentais” (Portugal, 1998, p.88).

Os dois últimos bebés demonstraram a relação próxima que já estabeleceram comigo, procurando em mim a estabilidade emocional que necessitaram no momento. Este aspeto sugere estar diretamente relacionado com o facto de eu lhes suprir as suas necessidades (como a alimentação e a higiene), tal como as restantes na totalidade dos

momentos da rotina (afeto, contacto, atenção, apoio, brincar), o que faz com que eu lhes confira confiança e revela o vínculo estabelecido.

2.3. Episódios educativos no contexto de Jardim-de-Infância

Neste ponto irei descrever algumas situações concretas que pude constatar/observar e registar no decurso do segundo estágio, concernentes à relação pedagógica estabelecida no contexto da segunda infância, especificamente com as crianças da sala dos 3 aos 6 anos da instituição “J”.

Como já referi previamente,

“A relação pedagógica [...] emerge quando os sujeitos em questão vão além da gestão mais ou menos eficaz dos seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo”
(Meirieu, 2002, p.73).

Relativamente à ‘gestão mais ou menos eficaz dos afetos’ referida pelo autor, posso relacionar esta alusão de Meirieu com algumas situações com que me deparei em estágio na sala de jardim-de-infância dos 3 aos 6 anos, que me causaram algum constrangimento, que irei descrever seguidamente (Episódios 6 e 7).

Episódio 6 – Criança R (Sexo masculino – 3 anos)

No momento de grande grupo, o R dirigiu-se a mim e disse-me que se queria sentar ao meu lado. Todavia, como já estavam outras crianças sentadas ao meu lado, eu referi esse facto e disse que se podia sentar numa próxima vez, mas a criança começou a chorar. Eu tentei explicar que não podia ficar sempre ao lado dos mesmos meninos e que para a próxima poderia ficar ao lado dele, mas que agora se podia sentar ao lado do colega, pois ficava identicamente muito próximo de mim. Concordou e sentou-se, mostrando-se mais calmo, mas não totalmente satisfeito no momento (ficando com uma expressão de alguma tristeza). No decorrer da história em grande grupo, mostrou-se

alegre, entusiasmado e participativo e aparentemente, aquela leve tristeza anterior desvaneceu-se.

Neste caso, constatei ser um facto derivado da minha condição, enquanto elemento novo na sala que despertou o interesse das crianças, tendo algumas demonstrado uma maior necessidade de atenção da minha parte, chamando-me constantemente e expressando tristeza quando não podiam ficar ao pé de mim chegando inclusivamente a chorar.

Este tipo de situação só se verificou nas duas primeiras semanas em que a criança já não chorava, mas continuava a demonstrar alguma tristeza. Contudo, consoante o R se foi apercebendo que não necessitava de ficar ao meu lado para que eu lhe desse atenção, o seu mal-estar nesta situação dissipou-se.

Episódio 7 – Criança B (Sexo feminino – 4 anos)

A criança B, apesar de querer ficar igualmente ao meu lado em grande grupo, parecia que para ela isso não era suficiente, pois na maioria dos momentos em que não me encontrava junto a ela, procurava-me e pedia-me para me juntar à sua brincadeira ou atividade. Procurei atender à sua necessidade da minha presença, todavia explicava-lhe que não podia estar sempre com ela, pois tinha de dar atenção aos restantes meninos. A sua reação inicial baseava-se numa expressão de tristeza. Contudo negociava com ela, que naquele momento ficava com ela, mas que depois tinha de estar com outros meninos. Ela mostrava-se contente com esta opção.

Posteriormente, reparei que em alguns momentos em que estava com outras crianças a B ficava a observar de longe com um ar pouco satisfeito.

Através de um encontro com a mãe da B, tomei conhecimento de que esta menina falava muito de mim em casa e dizia gostar muito de mim, pelo que a mãe me relatou, o que me fez tomar consciência da proximidade que a criança tinha de mim e dos sentimentos que nutria por mim.

A mesma situação de me procurar incessantemente e de eu lhe tentar explicitar que também precisava de estar com os colegas repetia-se, e a reação da B consistia

numa expressão de decepção e alguma zanga, chegando inclusive, mais do que uma vez, a ficar de braços cruzados e cabeça baixa, com um olhar “amuado”/zangado fixado em mim, sem interagir ou brincar com os colegas durante algum tempo. Considerei então que me devia afastar comedidamente desta menina, pois estas reações poderiam advir de uma relação demasiado próxima, sempre com a preocupação de não a ignorar, mas reduzindo o tempo que estava com ela. Esta decisão sucedeu também ao contacto com a sua mãe, que me tinha referido a importância que a menina me atribuía.

Depois disto, a relação foi evoluindo positivamente e a necessidade da minha presença constante desvaneceu-se. Porém, em alguns momentos em que a B reparava que alguma criança estava a falar comigo ou se encontrava mais próxima, chamava-me incessantemente até que eu lhe desse atenção. Eu fazia-lhe sinal com a mão para esperar e quando lhe dava a palavra, ela continuava a chamar-me: “- Sara, Sara, Sara!...”, ao que eu respondia: “- Diz B, eu estou a ouvir.” e ela sorria para mim sem nada para dizer, ou dizendo algo sem grande conteúdo, visivelmente só para obter a minha atenção.

Através da prática pude refletir e constatar que a relação pedagógica, e a dimensão afetiva nela implícita, produz benefícios evidentes no desenvolvimento da criança. Sendo que a criança se mostra mais estável, feliz e confiante nas suas explorações e ações no mundo que a rodeia quando usufrui de uma relação com um adulto disponível. Contudo, em alguns casos, quanto mais a relação evolui é possível constatar que a criança mostra uma necessidade de atenção particular, demonstrando por vezes o “ciúme” das interações que o adulto tem com outras crianças, como este caso da criança B e o relatado anteriormente no episódio 2. Esta questão deverá estar diretamente relacionada com a figura de referência de cada criança e com o nível de dependência que demonstra relativamente ao adulto. Nestes casos, o educador deve recorrer a estratégias para que a criança não fique tão dependente dele, procurando oferecer-lhe a sua estabilidade emocional sem a sua presença constante, mas sem a deixar de parte e dando-lhe atenção repartida em diversos momentos da rotina.

Episódio 8 – Criança N (Sexo masculino – 4 anos)

Durante uma atividade de expressão plástica, o N inicialmente não queria desenhar, demonstrando interesse por outras atividades (pelo que presenciei

anteriormente, penso que a criança se sentia “humilhada” pelos elementos adultos, que desvalorizavam as suas tentativas de representar a figura paterna, considerando a sua produção como inaceitável). No decurso de uma das suas tentativas, a criança começou a chorar. Ao aperceber-me disso, aproximei-me e perguntei-lhe porque chorava e ele soluçando tentou dizer-me que não conseguia desenhar o pai (pelo menos do modo como os restantes adultos pretendiam). Eu identifiquei a figura do pai no desenho, confirmando com a criança, mas esta continuava “aflita” e pedia-me que eu desenhasse melhor. Eu insisti dizendo-lhe que o desenho estava muito bonito e que o pai ia gostar muito de ver o que tinha desenhado. Observando outra figura representada, perguntei-lhe quem estava ao lado do pai e a criança respondeu-me que era ele próprio. Ao identificar as partes do desenho, valorizando-o, para a criança entender que o seu desenho era perceptível, o N acalmou-se e continuou a desenhar, pedindo-me para eu ir vendo e observando a minha reação, a fim de verificar se tinha a minha aprovação.

Nitidamente a criança só precisava de algum apoio emocional e incentivo, pois ao longo das suas produções subsequentes, terá tempo para evoluir na representação dos pormenores da figura humana. Senti que se tratou de um caso em que foi dada maior importância ao produto final do que ao processo, quando seria o inverso que se deveria verificar. Tal como indicam Brazelton e Greenspan,

“Uma vez que as competências motoras, cognitivas, emocionais, sociais e de linguagem se podem desenvolver a ritmos diferentes, também temos de tomar em consideração o nível que as crianças atingiram em cada uma destas áreas” (Brazelton & Greenspan, 2003, p.156).

Apesar da maioria das crianças desta sala, com a mesma idade, conseguirem elaborar um desenho mais próximo de um humano, não significa que esta criança tivesse necessariamente de o conseguir igualar, pois deve sempre ser tido em conta que cada criança tem o seu ritmo e que nem todas as crianças têm as mesmas oportunidades de desenvolvimento (um exemplo meramente ilustrativo reside no facto de existirem crianças que também são estimuladas no seio familiar e outras não – sem entrar em juízos de valor, pois pode ser por falta de tempo, recursos monetários ou outros – mas que obviamente influencia os seus resultados).

Do meu ponto de vista, o que seria benéfico para esta criança é que lhe fossem proporcionadas mais oportunidades para evoluir no espaço educativo com a presença de um adulto disponível que a possa apoiar e incentivar a progredir a nível da motricidade fina.

Episódio 9 – Criança E (Sexo masculino – 3 anos)

O E, apesar de se interessar pelo desenho e de realizar várias produções gráficas por iniciativa própria, quando queria desenhar um rosto ou representar um humano, não tentava desenhar, pedia-me para desenhar, dizendo que não sabia. Após vários incentivos, consegui que ele tentasse, mas com a minha “ajuda”. Segurei a sua mão, fazendo alguma pressão/força para escrever, que gradualmente ia apenas deixando a minha mão sobre a sua, deixando-o desenhar livremente. Depois desta tentativa, esta criança pedia sempre o meu auxílio, mas eu ia-o incentivando para tentar sozinho. Ao longo do tempo, foi perceptível a sua evolução na representação do rosto e do corpo. Sempre que a criança me mostrava as suas produções, eu elogiava, demonstrando-lhe a sua evolução, referindo os pormenores conseguidos.

Constatei que a minha postura/atitude deixava a criança visivelmente satisfeita, reforçando a sua motivação e autonomia. Penso que neste episódio, pude contribuir para o desenvolvimento de uma autoestima positiva na criança, que detém

“[...] uma estreita ligação com um sentido de segurança, de identidade, de pertença, de objetivos e de competência. Desenvolve-se, naturalmente, a partir de processos cognitivos e afectivos que permitem sentirmo-nos bem relativamente a características pessoais [...]. É uma área de desenvolvimento indispensável ao bem-estar emocional, garantia de saúde emocional na criança: nestas condições a criança experiencia segurança e conforto que lhe permitem ser ela própria e actuar espontaneamente numa variedade de situações, retirando prazer e alegria das actividades e companhia dos outros [...]” (Portugal & Laevers, 2010, p.38).

Episódio 10 - Abordagem de Resolução de Problemas face ao Conflito

Durante a minha prática, fui confrontada com um conflito entre três crianças (de 5 anos) que me marcou por ser o primeiro em que solicitaram a minha intervenção; duas das crianças estavam a excluir outra, dado que esta tinha emprestado um objeto durante aquele dia e, que desfazendo o combinado, o queria no momento. Solicitei as versões das três crianças e tentei explicitar a causa do desentendimento, sobre a qual pedi que me dissessem como poderiam resolver a situação. Dado que as crianças se cingiam à sua posição, eu dei algumas sugestões e propus que conversassem sem a minha presença e que depois me comunicassem a sua decisão. Pouco tempo depois de me ter distanciado das crianças, estas vieram ter comigo muito entusiasmadas a contar como tinham resolvido a situação.

Apesar da minha inexperiência na resolução de conflitos, penso que consegui estimular as crianças para resolverem os seus conflitos por si mesmas, como participantes ativos neste processo; validei as perceções de todas as crianças intervenientes no conflito, declarei a causa do conflito/problema e dei espaço para que as crianças propusessem as suas soluções (apesar de o fazerem sem a minha presença), acreditando nas suas capacidades de resolução de conflitos. Porém, poderia ter incitado as crianças a verbalizarem o que sentiam, além do que pretendiam, promovendo quer a expressão dos sentimentos, quer o saber ouvir o outro.

No decurso do estágio, quando surgiam conflitos, tendencialmente, as crianças procuravam-me (ou a outro adulto) para uma resolução de conflitos; contudo eu continuei a remeter o problema para as crianças, intervindo na solicitação das duas versões (ou mais concretamente o número de intervenientes), propondo o diálogo entre elas e pedindo-lhes que posteriormente me comunicassem a sua decisão, tal como na situação referida anteriormente. Nos casos em que as crianças não conseguiam resolver os seus conflitos, tentava questioná-las, de modo a que se colocassem na posição/perspetiva do outro, tentando propiciar uma dimensão empática pelo outro e, remetendo novamente para a criança, se esta queria dizer algo ao outro envolvido, mas nunca forçando a criança a ser insincera.

2.4. Episódio educativo sucedido num estágio não-curricular em J.I.

Episódio 11 – Criança C (Sexo masculino – 4 anos)

Além dos casos relatados acima, resolvi incluir outro episódio que me marcou, sucedido num estágio não curricular, numa sala de 4/5 anos.

No decorrer de uma atividade de expressão plástica e de matemática, em que as crianças deveriam recortar bandeiras impressas em papel, o C, que não recortou de modo a corresponder ao que o adulto pretendia, foi advertido sobre a sua produção “inaceitável” num tom alto, severo e inflexível. A criança demonstrando nervosismo e já quase choramingando, continuava a tentar recortar. Observando a sua ação, foi rapidamente perceptível, que aquela criança ainda não detinha destreza a utilizar a tesoura, quase como se nunca a tivesse utilizado. Perante isto, ao ver a criança sentindo-se humilhada, desvalorizada e sem o apoio de que necessitava, aproximei-me para tentar uma estratégia oposta à presenciada, incentivando-a e valorizando o seu trabalho. A criança mostrando-se um pouco desesperada para obter o resultado que o anterior adulto exigiu, pediu-me que lhe recortasse as bandeiras. Eu disse que não era necessário, pois já estava a conseguir recortar bem. A criança foi continuando (com persistentes pedidos de ajuda) e apesar do seu trabalho não estar perfeito, já se iam notando algumas diferenças evolutivas e nas bandeiras subsequentes que ia recortando e era igualmente notória a sua serenidade. Na verdade, e tal como advertem Brazelton e Greenspan,

“As crianças atingem [...] níveis de desenvolvimento a ritmos muito diferentes. Apressá-las só terá como resultado atrasar a sua progressão” (Brazelton & Greenspan, 2003, p.155).

Mesmo que a maioria das crianças desta idade já detivessem uma maior destreza, penso que não era motivo para ser exigido a esta criança um trabalho com um grau de perfeição estabelecido simplesmente pela vontade do educador.

Esta criança nitidamente necessitava apenas de praticar mais com a tesoura. É neste tipo de situação que considero que a atitude/postura do educador perante a criança faz toda a diferença. Pois, a mesma criança face a diferentes atitudes, obviamente que obteve resultados distintos. Com o apoio de que necessitava, a criança sentiu-se mais

calma, capaz e com uma maior confiança e disposição para tentar recortar sem uma pressão desnecessária, que apenas a angustiava e a deixava ansiosa e insegura.

Atrevo-me a referir que, perante tal atitude impositiva, a criança se encontrava centrada em produzir o que o adulto pretendia por medo. E o medo,

“[...] se for excessivo, pode provocar na criança ansiedade e inibição na maior parte das situações, chegando ao ponto de inibir formas saudáveis de expressão da assertividade, o que não é também um resultado positivo” (Brazelton & Greenspan, 2003, p.189).

Posto isto, não me parece que esta “estratégia” do adulto fomentar medo na criança seja de todo saudável ou que proporcione a sua aprendizagem ou desenvolvimento, pelo contrário, parece só atrasar. Por outro lado, a verdade é que o objetivo do adulto é concretizado, pois consegue o produto que ambiciona. Lamento é que seja sobretudo para exhibir o seu “bom” trabalho perante a instituição e os pais das crianças. Afinal, demonstra-se que em vez de a criança ser o centro do trabalho, para que se facilite o seu desenvolvimento e aprendizagem, infelizmente por vezes não é, de todo.

Em qualquer um dos episódios descritos, torna-se imperativo que o adulto revele sensibilidade, atenção e cuidados individualizados por cada criança, de modo a que o seu bem-estar lhe permita um pleno desenvolvimento e aprendizagem.

3. Análise dos climas interpessoais

3.1. Ambiente na sala do 1º berçário da Instituição “C”

A relação pedagógica em creche baseia-se no cuidado, indissociável do afeto e da educação através da totalidade dos momentos da rotina, o que se consegue verificar no decurso da rotina diária no 1º berçário. As atividades na creche sucedem-se até no decorrer de momentos de alimentação e brincadeira (Exemplos: alimentação com colher e atividades de exploração de objetos). É possível constatar que o próprio cuidar é uma atividade paralela e contínua juntamente com o educar. Em cada situação existem objetivos e intencionalidades, que não se cingem ao evidente cuidar. Através dos momentos de interação com os bebés trabalham-se as várias áreas. Por exemplo, na muda de fralda, ao verbalizar as ações, o adulto torna perceptível o trabalho realizado no sentido da aquisição e desenvolvimento da linguagem; ao apoiar o bebé para andar, sentar-se ou permitir que o bebé manuseie uma colher, atua-se no desenvolvimento motor; ao proporcionar a exposição a diversas vocalizações de vários timbres e alturas permite-se uma perceção auditiva inserida na expressão musical, entre outras. Todos estes momentos são propícios ao desenvolvimento da relação pedagógica e puderam ser observados no ambiente desenvolvido. Apesar de considerar que as atividades planeadas também são importantes, penso que não são o essencial no 1º Berçário e tendo em conta o curto período de estágio considereei que a relação deveria ser privilegiada. Como tal, considero que o papel do educador, a exercer em creche, deve passar pela valorização da relação, privilegiando-a.

Na rotina diária, os momentos de higiene e os momentos da alimentação são propícios à interação, ao desenvolvimento da relação entre bebé e adulto e ao fortalecimento do vínculo estabelecido. Os adultos da sala consideram que os momentos de higiene não devem ser interrompidos e atuam nesse sentido, pois é uma ação que deve levar-se até ao fim, para não existir um corte num momento tão íntimo. Este momento é rico em interações de cumplicidade entre o adulto e o bebé, em que carícias, gestos e sorrisos são muito frequentes. Segundo Post e Hohmann (2007),

“Através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de

construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche” (p.229).

A rotina da higiene visa contribuir, não só para o bem-estar físico, mas também emocional do bebé. O momento da muda de fralda e de roupa possibilita ao bebé a aquisição gradual da consciência de que o seu corpo se dobra e movimenta. Os bebés conseguem ainda perceber a satisfação (ou o seu oposto) que os adultos obtêm nas interações no decurso dos cuidados corporais; logo, se o educador compreende este facto, tem conhecimento da importância em recorrer ao contacto visual, verbalizando o que está a fazer e, assim, mostrando um

“[...] interesse genuíno pela criança fortalece o elo de ligação entre si e a criança bem como os sentimentos de confiança e segurança por parte da criança” (Post & Hohmann, 2007, p.235).

O momento da alimentação é favorável ao convívio social entre bebés e adultos, existindo interações de grande proximidade. Este momento decorre de modo agradável e descontraído, evitando pressa, tensão e interrupção, dado que no decorrer deste momento a criança está a adquirir algumas bases de confiança no adulto que lhe está a suprimir uma necessidade. Neste sentido, Goldschmied e Jackson fazem as seguintes observações:

“A alimentação significa para ele [o bebé] não somente a ingestão de alimentos, mas também a interacção contínua com um adulto próximo, uma oportunidade para comunicação que contribui para todos os aspectos de seu desenvolvimento” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.102).

O momento específico do biberão, em que o educador deverá estar disponível para uma possível interação, é uma ocasião

“[...] importante para que o educador e o bebé estabeleçam laços de ligação forte. É uma altura de intimidade física e emocional. Ao segurar e abraçar o bebé ... e comunicar com ele, o educador está a desenvolver o sentido de confiança e de segurança da criança” (Judith Evans, 1982, p.2, cit. Post & Hohmann, 2007, p.222).

Nesse momento, em que o educador segura o bebê ao colo, é recriada a proximidade e segurança experienciadas com os familiares.

As rotinas pretendem propiciar a autonomia do bebê, em pequenos momentos, sendo um desenvolvimento que progride gradualmente, como sentar-se, andar e comer, que permitem que o bebê não se encontre tão dependente do adulto. Esta autonomia é incitada pelo encorajamento dos adultos da sala, que assim proporcionam um clima de apoio ao grupo de bebês do 1º berçário.

A relação pedagógica por parte dos adultos da sala contém uma base de apoio e disponibilidade, o que se reflete na criança, que sentindo-se valorizada e respeitada tem uma maior iniciativa e autonomia nas suas explorações. É no processo de construção do saber que simultaneamente se estabelece a relação pedagógica. A aprendizagem autónoma depende da confiança nas relações sociais de dependência. É de referir que os bebês desempenham um papel ativo na configuração das relações de confiança das quais dependem. Estas relações de confiança propiciam o desenvolvimento físico e o equilíbrio emocional da criança.

Na sala do 1º berçário pode verificar-se que a relação afetiva surge sempre em primeiro plano, já que se apresenta como a base de todo o desenvolvimento humano, uma vez que a

“[...] base do desenvolvimento cognitivo, afectivo e social é a relação construtiva que a criança estabelece com os objectos, acontecimentos e pessoas” (Figueira, 1998, CEI nº48, pag.68) ¹¹.

Particularmente na creche, é perceptível a satisfação da criança em demonstrar ao seu adulto-referência que atingiu alguma meta e é visível uma maior estabilidade e iniciativa/exploração, perante adultos que lhes dão maior apoio e incentivo para prosseguir e que se mostram felizes com as suas conquistas, valorizando os seus esforços, pois uma

“[...] elevada implicação associa-se, normalmente, a prazer está, muitas vezes, implicitamente presente, também é possível percebê-lo quando a criança aprecia o seu trabalho ou realização,

¹¹ Retirado do Projeto Educativo da Instituição “C”.

com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado” (Portugal & Laevers, 2010, p.28).

Especificamente, os tipos de climas verificados na sala alternam-se entre o **clima apoiante** e o **permissivo**. O clima é **apoiante**, na medida em que um dos adultos está sempre disponível, apoiando as iniciativas e explorações da criança e dando resposta às suas necessidades fisiológicas ou carências afetivas. O clima é **permissivo** dado que é permitido à criança explorar livremente o espaço e os materiais sem a intervenção dos adultos, a não ser que estes sejam solicitados (quer por vocalizações ou chamadas de atenção por parte da criança, quer através da procura de contacto físico).

3.1.1. Efeito do estágio na Instituição “C”

Como já foi referido (cf. Cap. II, 2.1.5. p.48), os registos das observações episódicas diárias de cada bebé não eram realizados por falta de tempo, dado que a resposta adequada a cada bebé se mostra como prioritária.

Após ter colocado esta questão à educadora cooperante, se refletir sobre este assunto e através das leituras que a educadora efetuou das minhas reflexões (em que realizei descrições factuais das interações ou ações dos bebés com interpretações apoiadas teoricamente), a educadora optou por mobilizar este método de registo. Este será organizado num quadro, em que serão realizadas algumas descrições de interações do bebé com adultos e/ou pares e acontecimentos relevantes, de modo a transmitir estas informações aos familiares e, assim, valorizar o trabalho desenvolvido na sala.

3.2. *Ambiente na sala dos 3 aos 6 anos da Instituição “J”*

Analizando o tipo de **clima interpessoal** que envolve as crianças ao longo da rotina diária da sala onde realizei o estágio em jardim-de-infância, revejo uma alternância de climas, entre o **apoiente, o diretivo e o permissivo**. Apesar do clima dominante ser o apoiente, nos momentos de brincadeira livre nas áreas e no exterior verifica-se um clima **permissivo**, em que os adultos, na maioria das vezes, apenas supervisionam, respondem a pedidos, restauram a ordem e o conteúdo do currículo centra-se na brincadeira das crianças; quanto à implementação de algumas atividades orientadas pelo educador, neste momento o clima torna-se **diretivo**, em que o adulto detém o controlo e o conteúdo do currículo se centra em objetivos pré-estabelecidos pelo adulto. Todavia, sempre que as crianças demonstram interesse em tomar iniciativas, são encorajadas e apoiadas para atuar e a sua ação é considerada como fundamental para a sua aprendizagem, daí o clima predominante ao longo do dia se classificar como **clima de apoio**.

No decurso do estágio fui confrontada com alguns casos de punição/separação (sair do grupo e ficar sentado numa mesa à parte), que optei por não realizar, dado que considereei que se cingiam a tentativas de manter a “disciplina” no grupo, demonstrando algum autoritarismo, na medida em que nem sempre era explicitada à criança a justificação de tal ação. Tal como refere Fátima Ferreira Lopes (2000),

“Muitas vezes o autoritarismo e a distância são estratégias utilizadas pelos professores para criarem e manterem um clima de respeito na sala de aula. No entanto, nalguns casos considerados de “indisciplina” verificam-se em relação a professores que procuravam manter essa forma de relação.”

Considero também pertinente referir que a relação da equipa com as crianças, como mencionado anteriormente, mostrou-se afetiva, incluindo um contacto físico afável. Todavia, considero que, por vezes, parecia evidenciar algum autoritarismo, na medida em que certas situações não eram explicitadas à criança, transparecendo uma noção de que esta tinha de obedecer simplesmente porque o adulto assim o exigia. Esta situação relaciona-se igualmente com o **clima diretivo**. Porém, penso que esta condição poderá advir do facto de os adultos já terem explicitado repetidamente os motivos de

certas questões, o que se poderá tornar cansativo para o adulto dar a mesma resposta perante a mesma situação vezes sem conta e tornando-se talvez uma postura “inconsciente”/involuntária. Assim, a perspetiva que expus poderá demonstrar-se incompleta por não ter acompanhado o grupo e equipa desde o início, podendo comprovar esta justificação.

Após a reflexão sobre a minha postura em grande grupo, apesar de não castigar as crianças ou as separar do grupo, consigo rever algumas situações em que tendencialmente “corrigia” a criança ao alertá-la para o facto de estar sentada de uma determinada forma sem ser a forma convencional, por exemplo, contribuindo assim, ainda que inconscientemente, para um clima diretivo.

Posto isto, analisando retrospectivamente o meu estágio em jardim-de-infância, tenho algumas dúvidas relativas ao clima que proporcionei às crianças, pois apesar de me centrar na criação de um **clima apoiante**, partilhando com a criança o controlo no processo de aprendizagem, proporcionando um apoio diário, considerando a ação da criança essencial para a aprendizagem e utilizando uma abordagem de conflitos para a resolução de problemas, encarando a criança como competente, defrontei-me com o facto do conteúdo do currículo conter objetivos de aprendizagem pré-estabelecidos, aspeto pertencente ao **clima diretivo**. Por outro lado, as atividades orientadas por mim não corresponderam a ordens que a criança deveria cumprir; era-lhe dada a opção da sua realização ou da escolha de outro motivo de interesse, tal como a implementação de planificações; eu não era inflexível ou imperativa, dando sempre prioridade aos interesses da criança. Atuei deste modo, dado que considero que se a criança estiver a realizar uma atividade sem por ela se interessar, as aprendizagens resultantes dessa atividade serão diminutas ou mesmo nulas, pois o objetivo da criança irá centrar-se unicamente em produzir o que pensa que o adulto pretende, sem se dedicar genuinamente a esta ação.

O facto de valorizar e dar voz à criança, permitindo que seja esta a escolher o que quer e o que gosta de fazer, seguindo os seus interesses,

“[...] não implica uma demissão do educador, e, muito pelo contrário, é uma concepção que aparece articulada com uma intervenção activa do educador [...]” (Pinheiro, 1994, p.181).

O educador continua a ter um papel fundamental no encorajamento à iniciativa da criança e em contributos enriquecedores para as suas ações e experiências.

O reforço do interesse da criança, a promoção da autonomia, a cooperação e raciocínio, na responsabilização da criança e no encorajamento, são aspetos que ao longo do estágio verifiquei presentes no clima estabelecido.

3.2.1 Melhorias que poderiam ser introduzidas

Relativamente à identificação dos objetos postos à disposição das crianças e como já foi referido, os materiais da área da expressão plástica, como os marcadores, lápis de cor, tesouras, plasticina, estão devidamente identificados através de etiquetas com as palavras correspondentes nas zonas da sua arrumação. Porém considero que estas identificações poderiam ser complementadas com uma imagem figurativa, um desenho ou uma fotografia desse material, de modo a fazer sentido para as crianças e a facilitar a leitura/interpretação, especialmente, das crianças mais novas, dado que o código verbal e o código icónico se completam e enriquecem a leitura (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita), o que iria auxiliar no momento de arrumar, devido à associação do material ao respetivo local se tornar mais simples.

Esta possível alteração na identificação e na organização dos materiais pretenderia para uma melhoria na aprendizagem da criança, sendo portanto um contributo para o clima apoiante que visa a evolução/desenvolvimento da criança.

A relação pedagógica estabelecida entre a equipa e as crianças poderia conter uma maior permissividade por parte da equipa relativamente à opção das crianças poderem (ou não) realizar certas atividades planificadas, e atribuindo assim maior prioridade aos interesses da criança.

Face a falhas ou tentativas da criança menos bem conseguidas, seria ainda importante que os adultos da sala adotassem um papel mais apoiante, incentivando e motivando a criança para que consiga fazer melhor, sem criticar e desvalorizar o seu trabalho/esforço.

3.2.2 Dificuldades encontradas e como as tentei superar

Uma das principais dificuldades encontradas no decurso do estágio em jardim-de-infância relacionada com este projeto, prendeu-se precisamente com a minha determinação em demonstrar e manter uma postura em consonância com o clima apoiante. Senti uma certa dificuldade em impor-me ao grupo de crianças nos momentos em grande grupo, revelando algumas falhas iniciais neste aspeto.

Posteriormente, ao refletir sobre esta questão, reconheci que ao estar centrada em demonstrar-me um adulto disponível que encoraja e se encontra aberto às iniciativas da criança e proporciona um clima apoiante, não pretendia afetar essa imagem que ainda estava a construir, receando transmitir às crianças uma faceta de adulto autoritário. Mas como refere Clerget e Costa-Prades (2008) “[...] a autoridade não impede a ternura, nem o amor” (p.10), portanto a dimensão afetiva da relação não é lesada pela autoridade (no sentido do estabelecimento de regras). Assim, no decorrer do estágio, apercebi-me de que foi um equívoco não implementar limites desde início no momento de grande grupo e alterei a minha postura, pois o facto de me tornar um adulto, figura de autoridade na sala, não me definia como um adulto autoritário, e portanto, o meu dever restringia-se a manter a ordem na sala e justificava qualquer chamada de atenção à criança. Assim, a minha postura não se tornou dominadora/impositiva/ditatorial e sou levada a crer que as crianças fizeram essa distinção.

Algumas crianças, quando sentem que já estabeleceram uma relação próxima com o adulto e ainda durante a construção dessa relação, tendencialmente experimentam-nos, para verificarem até que ponto o adulto em questão é permissivo. Nesse momento, torna-se imperativo que o adulto faça valer e respeitar as regras estabelecidas, sem que tenha medo de lesar a relação, pois é a figura de autoridade que mantém o grupo e a rotina organizados. Qualquer relação, para se manter saudável, necessita de certos limites, e neste caso em que o adulto se mantém firme, a sua posição não invalida, nem lesiona a dimensão afetiva existente.

Capítulo IV

Considerações Globais

Capítulo IV – Considerações Globais

A realização do estágio e a produção deste estudo permitiram-me constatar que a evolução de um profissional de educação depende grandemente da experiência de que é detentor, pois a diversidade de contextos e de diferentes situações enriquece o seu modo de encarar, pensar e atuar face a diversos acontecimentos relativos, principalmente, à criança.

Fiquei mais ciente de que a relação pedagógica abrange o modo como o adulto se relaciona com as crianças – interação adulto-criança, as suas ações e atitudes e o clima que este proporciona às crianças, o que tem um impacto direto na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O profissional de educação deve refletir sobre o tipo de clima proporcionado, dado que, por vezes, a alternância entre climas se verifica de modo aparentemente inconsciente, e dado que toda a prática deve conter uma intencionalidade educativa, o adulto deve rever os seus propósitos educativos.

O educador deve considerar a tendência geral do ser humano em fazer pela criança e oferecer-lhe imediatamente soluções, dado que para o adulto a questão é mais simples e teria um resultado mais rápido, todavia, deste modo, não está a contribuir para as suas aprendizagens e para o seu consequente desenvolvimento (segundo o princípio da aprendizagem ativa).

O educador deve igualmente ter sempre em conta as características da criança, de modo a adequar a sua prática a esta, pois ao considerar a criança competente para realizar as suas próprias escolhas, efetuar ações ou experimentações, é-lhe possibilitado ao longo da relação estabelecida com o adulto o desenvolvimento da sua autonomia, confiança e das suas capacidades cognitivas. Ao proporcionar a oportunidade de ser a própria criança a agir por si em qualquer situação, incluindo a resolução de problemas face a conflitos, o adulto permite que esta realize a aprendizagem através da ação e que progressivamente desenvolva competências que lhe irão ser úteis na idade adulta.

O profissional de educação deve rever continuamente a sua prática e postura, numa perspectiva refletiva e construtiva. No início da sua profissão, essa perspectiva é extremamente necessária e é construída a partir de tentativas de uma postura e de uma prática que resultem de forma a poderem permanecer fiéis às suas convicções enquanto educadores. Do mesmo modo, após o encontro do equilíbrio, já numa prática mais confiante, deverá preocupar-se sempre em “inovar” e aprender, porque cada criança é única e o que resulta com uma, não tem o mesmo resultado/efeito noutra criança e também para contrariar a tendência para estagnar e considerar que é detentor de um grande conhecimento/experiência que já não necessitaria de atualização. Nessas circunstâncias, se alguma coisa não estiver a resultar, usualmente o problema é remetido para os outros, dado que devido à sua experiência já faz tudo o que de melhor poderia ser feito. Mas nem sempre assim é, pois cada caso é um caso, com especificidades/particularidades que apesar de poderem ser semelhantes não tornam todos os profissionais iguais. Portanto, continua a ser necessário refletir sobre a nossa posição e ação, tentando sempre compreender o melhor possível cada situação para que a evolução profissional se verifique e possamos fazer o nosso melhor no presente, para que este se reflita no futuro das crianças.

De modo a dar resposta à questão de Investigação-Ação enunciada inicialmente: **“Que atitudes/posturas do educador podem contribuir para melhorar o clima pedagógico, de forma a facilitar o pleno desenvolvimento/aprendizagem da criança?”**, o educador deve valorizar e atuar consoante as características individuais, interesses e necessidades de cada criança; deve apoiar, orientar e facilitar a atividade da criança; deve estabelecer relações afetuosas, pautadas pela empatia e respeito pela individualidade da criança. Assim, poderá garantir *“o desenvolvimento de uma relação próxima, de confiança e de afecto que mantém a criança tranquila, orientada e cuidada”* (Figueiredo, 2009, p.54).

Do mesmo modo, as atitudes do educador devem assegurar uma maior implicação e bem-estar por parte das crianças, proporcionando o desenvolvimento de competências sociais positivas, tal como saber escutar, ser gentil, desenvolver relações empáticas e cooperantes; auxiliar as crianças a desenvolver competências sociais na interação com os seus pares, designadamente incentivar o diálogo em oposição à agressão, encorajar as crianças mais reservadas a estabelecer relações de amizade, auxiliar o desenvolvimento de uma visão empática e compreensiva pelos sentimentos do

outro e proporcionar oportunidades de trabalho colaborativo entre as crianças (cf. Portugal & Laevers, 2010).

A postura do educador deve visar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, regulando-se pela construção de relações calorosas, envolvidas em contacto físico adequado; centrando-se no respeito pelas crianças, escutando-as com atenção, mantendo o contacto visual e tratando-as de modo justo, excluindo a discriminação e finalmente, mas não menos importante, atuando de modo empático relativamente às necessidades da criança (cf. Portugal & Laevers, 2010).

O clima proporcionado às crianças, influenciado pela postura e atitude do educador, encontra-se ainda relacionado com uma educação inclusiva, que se define como

“[...] aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (idem, p.17).

O facto da criança se sentir

“[...] compreendida e aceite enquanto pessoa, tal como é, sente que o educador a escuta, que o que ela diz lhe interessa verdadeiramente e que é tido em consideração [...]” (idem).

Isto constitui um indicador de que o clima de grupo proporcionado é inclusivo e revela ainda que *“[...] A intervenção do educador é um estímulo à expressão genuína da criança [...]” (idem, p. 86).*

A intervenção do adulto deve ser concretizada considerando três âmbitos de ação, que visam facilitar o desenvolvimento da criança: a sensibilidade do adulto para com a criança, a estimulação proporcionada à criança e a autonomia conferida à criança.

O adulto deve demonstrar sensibilidade, promovendo os sentimentos de bem-estar emocional e os interesses pessoais da criança (respondendo às suas necessidades de atenção, segurança, afeto e apoio), através de atitudes tais como: adotar um tom de voz positivo; fazer gestos corporais positivos e estabelecer contacto visual; ser

carinhoso e afetuosos; respeitar e valorizar a criança e encorajar a criança a ter confiança. Conjuntamente, deve proporcionar um elevado grau de estimulação da criança, através da resposta às suas capacidades e interesses; motivar a criança, estimulando-a de forma rica e clara; estimular o diálogo, a atividade ou o pensamento e partilhar as atividades da criança, dando-lhes relevo. Relativamente à autonomia concedida à criança (a nível das suas experiências, escolhas, expressão de ideias e juízos), o adulto deve permitir à criança escolher e deve apoiar a sua escolha; deve dar-lhe oportunidades para fazer experiências; deve encorajar a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades; deve ainda respeitar os juízos efetuados pela criança sobre a qualidade do trabalho que realizou e encorajar a criança a resolver os seus conflitos (cf. Portugal, 2001).

A questão inicial de investigação-ação pode igualmente ser respondida através de um educador que proporcione:

*“(...) – oportunidades para as crianças explorarem, desenvolverem e treinarem a **independência**, fazendo escolhas, assumindo responsabilidades, trabalhando a autodisciplina;*

*– um ambiente no qual a **exploração, a conversa e as brincadeiras** das crianças sejam as formas primárias através das quais elas aprendem;*

*– um contexto que, constantemente, procura maximizar as oportunidades de **interações** entre crianças, e entre crianças e adultos;*

*– uma oferta educativa que reconheça e que use os **esquemas mentais** das crianças (padrões de jogo) como um elemento extremamente importante do ambiente de aprendizagem;*

*– (...) ênfase àquilo que elas [as crianças] quase conseguem fazer como **ponto de partida** para a aprendizagem” (Roberts, 2004, p.155).*

Assim, o desenvolvimento da confiança, autoestima e relações eficazes é facilitado às crianças.

No decurso dos estágios e deste estudo, foi notória a importância atribuída pelas educadoras cooperantes à relação pedagógica e à atitude/postura do educador como apoiante. Contudo, constatei que em certos episódios pontuais nem sempre correspondiam a essa suposta conceção nas suas práticas educativas.

Independentemente dos seus fundamentos e conceções educativas, se um educador tiver em conta a sua ação – postura e atitudes, os resultados da sua prática refletida podem ser muito mais benéficos para a criança.

Em muitas situações a que assisti e noutras em que participei e em que me autoavaleiei, numa perspetiva reflexiva, pude constatar que muitas vezes a resposta menos adequada de um educador ou adulto se deve ao que eu encarei como falta de “paciência”. A criança, como ser verdadeiro e autêntico, tende a desmotivar ou a revoltar-se, face a impaciências, tal como o próprio adulto. No relacionamento entre adultos, é muito comum verificar-se que quando alguém se dirige a nós num tom menos agradável, a nossa resposta/reação vai ser afetada por esse facto de uma forma negativa. Pelo contrário, se alguém for simpático e agradável para nós, o mais provável é devolvermos essa mesma delicadeza. A mesma situação pode ser constatada no relacionamento entre um adulto e uma criança, pois se agirmos com pouca “paciência”, a criança de certo modo tem tendência a repetir a mesma atitude/ação já que se apercebe que detém um certo controlo/influência no adulto, seja para nos testar ou apenas para chamar a atenção sobre si.

Frequentemente, os profissionais de educação referem a paciência como uma qualidade positiva e mesmo indispensável num educador para uma prática de sucesso. Contudo, após o confronto com as ideias de uma autora, educadora de infância australiana que estudou este tema, a paciência enquanto virtude do educador deixa de ser tão clara, tal como refere Pinheiro:

”[...] Nancy Weber - Schwartz (1987), coloca em questão o hábito de se considerar essa atitude como um atributo desejável dos educadores, atributo que contribuiria para uma prática educativa bem sucedida. Baseando-se no significado atribuído ao termo [paciência designa a «virtude que consiste em suportar as dores, incómodos e infortúnios, etc., sem queixas e com resignação»;

significa também «conformação e resignação»], a autora assinala que só uma pessoa que considera a função de educar como uma actividade desagradável é que pode referir a paciência como uma qualidade do educador (cf. Weber - Schwartz, 1987, pág. 52)” (Pinheiro, 1994, p.192).

De facto, tendo em conta a definição de paciência como resignação e suportação de transtornos, sugere que o educador tem uma profissão em que é necessário fazer um sacrifício para ser tolerante e “suportar” as crianças, quando se deveria verificar exatamente o oposto. Presumidamente, o adulto que opta por esta profissão, é exatamente por obter uma sensação de satisfação/contentamento e realização a partir de um trabalho em que interage diariamente com crianças.

Este autor prossegue afirmando que

“[...] como refere Weber - Schwartz, [...] «a impaciência ocorre quando os educadores são dominados pelas suas próprias necessidades e não podem ter em conta, de forma adequada, as necessidades das crianças» (idem [1987, pág. 53]). Em alternativa às atitudes pacientes, a autora sugere uma orientação em função das necessidades das crianças, atitude que se baseia na compreensão dessas necessidades, na atitude de escuta e de tolerância, perspectiva que «assegura uma experiência de crescimento interdependente quer para as crianças, quer para os adultos» (idem, pág. 54). A autora resume estas duas perspectivas antagónicas frisando que «enquanto o educador paciente se vê a si próprio como um mártir, lutando ao longo dos dias contra a adversidade imposta pelas crianças», o educador que compreende as crianças «celebra com elas o processo de crescimento» (idem, pág. 54)” (Pinheiro, 1994, p.192).

Após o confronto com estas ideias sobre a aceção do termo paciência, penso que não se adequa na íntegra ao que pretendia referir. Assim, quando mencionei a falta de “paciência”, seria mais adequado referir a falta de compreensão, de dedicação/empenhamento do adulto, estando presente fisicamente para as crianças, mas não estando totalmente disponível. Consequentemente, este aspeto leva a falhas

empáticas com as crianças, por não se encontrar em sintonia com as suas necessidades e, inevitavelmente, conduz a uma quebra do clima apoiante.

O facto de refletirmos repetidamente a nossa posição/postura e de tomarmos consciência do que poderia ser melhorado, ajuda a evitar situações menos vantajosas a nível educativo e de aprendizagem. O presente trabalho foi desenvolvido exatamente com a ambição de uma maior valorização e reflexão, por parte dos profissionais da educação de infância, sobre a relação pedagógica com as crianças, da importância da sua dimensão afetiva, tal como de uma postura disponível, apoiante e empática.

Gostaria de ressaltar que qualquer crítica, comentário ou apreciação menos positiva que exponho neste trabalho ou situação verificada no decurso dos estágios com a qual não concordo totalmente, não visa apontar o dedo, culpabilizar e julgar as pessoas. Visa antes a consciencialização de atitudes que tentarei evitar ou modificar, o que não quer dizer que futuramente não as reproduza, mas que numa perspetiva de observador é mais fácil identificar, o que me remete para uma máxima do filósofo Plutarco: *“Encontrar defeito é fácil, mas fazer melhor pode ser difícil”*.

Uma prática perfeita é impossível de se atingir, dado que esta depende da postura e bem-estar, quer de cada um dos adultos, quer de cada uma das crianças, sendo que as emoções interferem no modo do ser humano agir e reagir. Nenhum dia ou situação são iguais perante as individualidades de cada ser, tal como a sua disposição. Posto isto, penso que uma das funções essenciais do educador se centra na avaliação e reflexão do ambiente que proporciona, incluindo a sua postura e atitudes, de modo a introduzir as alterações necessárias para tentar melhorar continuamente a prática que desenvolve, de modo a beneficiar todos os intervenientes no processo educativo, particularmente as crianças.

Concluindo, se continuasse a ter um papel ativo nos dois contextos educativos experienciados, gostaria de persistir, tentando garantir um clima apoiante aos grupos de crianças e transmitir essa parte essencial do trabalho às equipas de cada sala, de modo a que se proporcionasse o máximo apoio possível a cada uma das crianças, tendo em vista o seu processo de desenvolvimento/aprendizagem. Gostaria igualmente de difundir esta mensagem às famílias, para que tivessem uma maior perceção do trabalho desenvolvido com as crianças.

Da mesma forma, futuramente, pretendo que o meu trabalho se desenvolva neste sentido, promovendo continuamente o clima apoiante.

Pretendo ainda que este seja pautado pela ética, abrangendo os seus três domínios. No domínio da ética da responsabilidade, em que me apresento como responsável por cada criança pertencente a um grupo. No domínio da ética da finitude, tendo consciência de que o meu conhecimento, as minhas energias e a minha disponibilidade são finitas. E por último, mas não menos importante, no domínio da ética da convicção, em que o outro não deve ser tratado como um meio, sendo instrumentalizado, mas como um fim (cf. Enriquez, 1997, p.14). Portanto, a criança e o seu pleno desenvolvimento têm de ser concebidos como um objetivo exclusivo. E neste sentido, este estudo, contribuiu para aprofundar ainda mais as minhas convicções, como futura profissional de educação, relativamente às atitudes e à postura do adulto face à criança, que influenciam grandemente a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- Abramowicz, A. & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil – Creches – Atividades para Crianças de zero a seis anos*. (2ª Edição). São Paulo: Editora Moderna.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (3ª Edição) Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 75-86. Consultado em 12 de Junho de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=77>.
- Anzieu, D., Bowlby, J., Chauvin, R., Duyckaerts, F., Harlow, H. H. F., Koupernik, C., et al. (1974). *A Vinculação – “Attachement”*. Lisboa: Socicultur.
- Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. (1ª Edição) Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, A. (1972). *As Ideias Pedagógicas de Pestalozzi*. Revista da Faculdade de Letras: Filosofia, série I, vol. 2, nº1/2, p. 29. Consultado em 25 de Setembro de 2013, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1283.pdf>.
- Barbosa, M. C. S. & Horn, M. G. S. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In C. Craidy & G. E. Kaercher (org.), *Educação Infantil: Para que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre: Artmed Editora S.A..
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. (1ª Edição) Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2003). *A Criança e o seu Mundo*. (3ª Edição) Barcarena: Editorial Presença.

- Caldwell, B. (1995). Creche – Bebê, Família e Educação. In Gomes-Pedro, J. & Patrício, M. F. (org.), *Bebé XXI – Criança e Família na Viragem do Século* (pp.465-477). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, I., Fonseca, A., Camboa, A., Leite, S., Silva, P. A., Caballero, F., et al. (2000). *Espaços Europeus para a Primeira Infância*. Porto: Escuela Infantil Caeiro e Escola Santa Maria.
- Chagas, I. (n.d.). *Caracterização da Investigação-Ação*. Consultado em 26 de Janeiro de 2011, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf>.
- Clerget, S. & Costa-Prades, B. (2008). *A Criança e a Obediência*. (1ª Edição) Lisboa: Editorial Presença.
- Dias, F. N. (n.d.). Teoria dos Sistemas de Abordagem Centrada na Pessoa – Contributos para uma Recentragem da Comunicação na Relação Pedagógica. Consultado em 18 de Junho de 2011, em <http://www.sociuslogia.com/artigos/relped01.htm>.
- Didonet, V. (Abril/Junho de 2003). Não há educação sem cuidado. *Revista Pátio Educação Infantil – Por que educar significa cuidar?, Ano 1 – Nº1*, pp. 6-9.
- Enriquez, E. (Abril/Junho de 1997). Os Desafios Éticos nas Organizações Modernas. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, vol. 37, nº 2, pp. 6-17. São Paulo.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. M. (n.d.). *A Investigação-Ação como Metodologia*. Consultado em 25 de Janeiro de 2011, em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf.
- Figueiredo, M. A. R. (2009). *Aprendizagem Activa na Creche – Bebés e Crianças até aos 3 anos*. Lisboa: Projeto Bola de Neve.

- Fonseca, A., Silva, A., Guimarães, A. M., Novo, C., Rocha, D., Pagarete, M. J., et al. (2008). *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à Prática Educativa*. (25ª Edição) São Paulo: Paz e Terra.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação dos 0 aos 3 anos – O Atendimento em Creche*. (2ª Edição) Porto Alegre: Artmed Editora S.A..
- Gonçalves, I. M. (2009). *Avaliação em Educação de Infância – Das Concepções às Práticas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas – A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A..
- Junqueira, M. R. (2009). *O Clima Educativo no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado em Educação na área de especialização em Administração Educacional, Instituto Superior de Educação e Trabalho. Porto. Consultado em 8 de Abril de 2013, em [http://www.iset.pt/teses_mestrado_2012/3_Margarida_Junqueira_web%20\(b\).pdf](http://www.iset.pt/teses_mestrado_2012/3_Margarida_Junqueira_web%20(b).pdf).
- Lopes, F. T. (2000). *A Comunicação: Uma análise das atitudes, estilos e métodos pedagógicos – Modelos de relação pedagógica e factores de influência*. Consultado em 18 de Junho de 2011, em <http://www.prof2000.pt/users/fatlopes/relpedag.htm>.
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer – A Coragem de Começar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A..

- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Montagner, H. (1993). *A Vinculação – A Aurora da Ternura*. Coleção Epigénese e Desenvolvimento. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1995). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. (3ª Edição) São Paulo: Editora Harbra.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança. In J. Oliveira-Formosinho, *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto* (pp. 80-103). Minho: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). A Construção Social da Moralidade: A Voz das Crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-53). Porto: Porto Editora.
- Pestalozzi, J. (1774). Journal sur l'éducation de Jacob. In M. Soëtdard, *Pestalozzi. Textes*. [1995]. Paris: Presses Universitaires de France. (Traduzido a partir da versão francesa por Augusto Pinheiro).
- Pinheiro, A. (1994). *Infância e Desenvolvimento – A evolução das representações realizada por alunas de um curso de educadores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa.
- Pomar, C., Grácio, L., Domingo, M., Salvador, N., Valverde, F., Vargas, J. D. et al. (n.d.). *Clima da Sala de Aula em Ambientes Inclusivos*. Consultado em 8 de Abril de 2013, em http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Clima_Sala_de_Aula_WD_PT.pdf.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohman, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3ª Edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. (2ª Edição) Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Ramos, A. I. & Alegre, A. M. (Abril/Junho de 2003). Cuidar e Educar no Berçário – A superação de um paradoxo na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil – Por que educar significa cuidar?, Ano 1 – Nº1*, pp. 29-31.
- Roberts, R. (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144-160). Porto: Texto Editora.
- Rosseti-Ferreira, M. C. (Abril/Junho de 2003). A necessária associação entre educar e cuidar. *Revista Pátio Educação Infantil – Por que educar significa cuidar?, Ano 1 – Nº1*, pp. 10-12.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Soares, F. G. (2008). *Concepção de Criança: uma intersecção entre Piaget, Vigotsky e Wallon*. Consultado em 5 de Março de 2013, em http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_13201/Doc/P%C3%A1gina_13201.pdf.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Graue, M. E. (2002). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Wolf, J. H. (1994). O Construtivismo na Pré – A Teoria e a Prática. In Escola Superior de Educação de Setúbal, *Actas da Conferência Re-Descobrir a Criança* (pp. 279-285). (1ª Edição) Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Zabalza, M. A. (Abril/Junho de 2003). Cuidado versus Educação: O dilema institucional das escolas infantis. *Revista Pátio Educação Infantil – Por que educar significa cuidar?*, Ano 1 – Nº1, pp. 13-15.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. (1ª Edição) Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A..

Documentos Institucionais

Dossier Pedagógico realizado no âmbito da U.C. Estágio I (2010/2011)

Dossier Pedagógico realizado no âmbito da U.C. Estágio II (2010/2011)

Projeto Curricular da Sala dos 3 aos 6 anos da Instituição “J” (2010/2011)

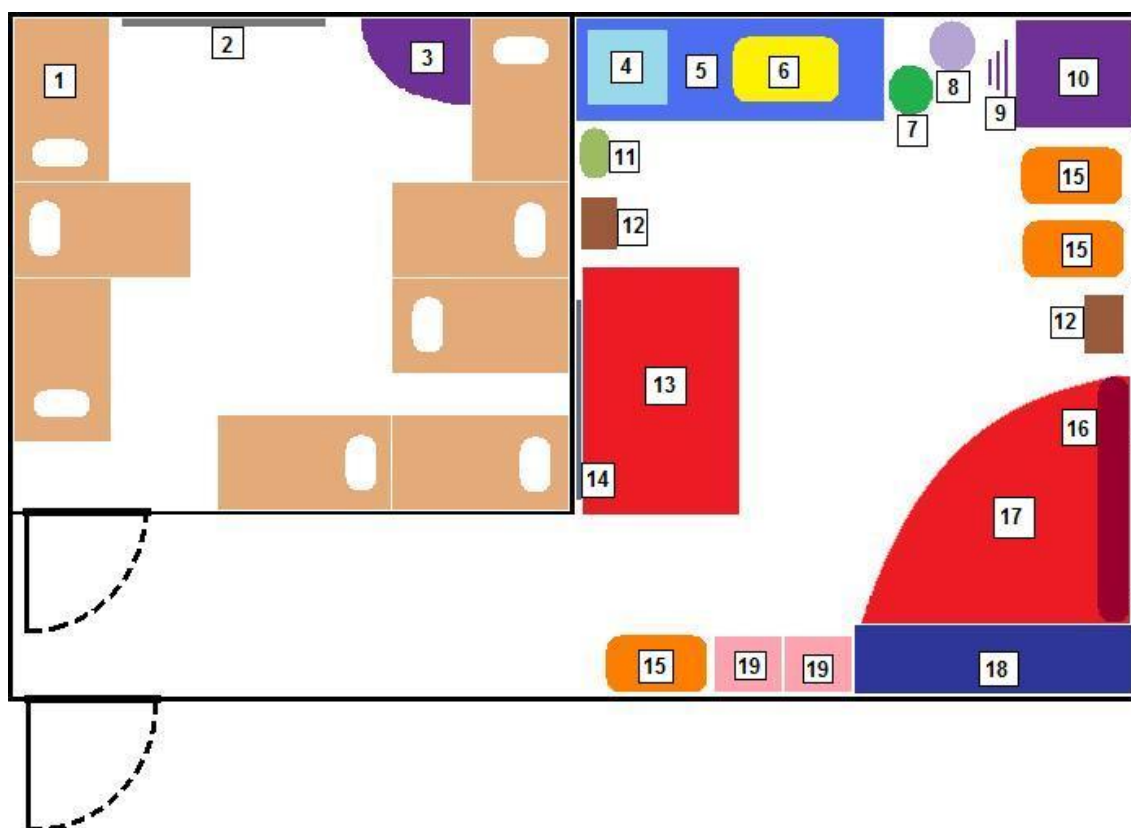
Projeto Educativo da Área de Crianças da Instituição “C” (2008-2010)

Projeto Educativo da Instituição “J” (2009/2010)

Projeto Pedagógico da Sala do 1º Berçário da Instituição “C” (2010/2011)

Anexos

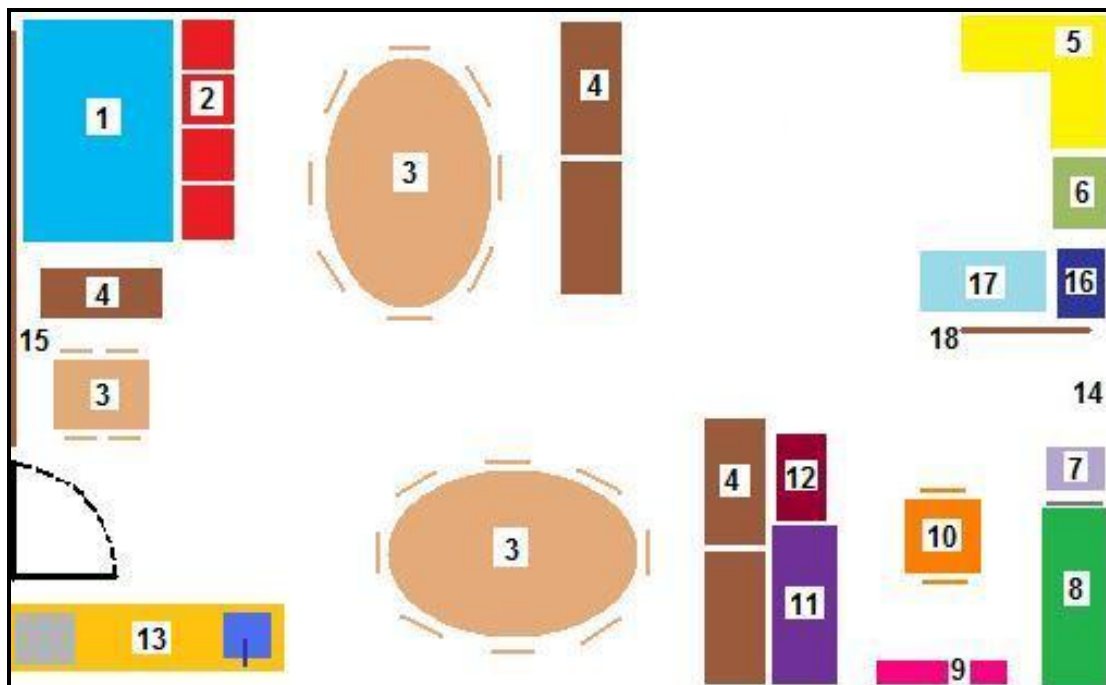
Anexo I – Planta-esboço da sala do 1º Berçário da Instituição “C”



Legenda:

1. Berço com grades de madeira
2. Aquecedor
3. Estante de canto pequena ao nível do adulto
4. Lavatório com uma torneira
5. Bancada com gavetões onde são guardados os pertences de cada bebé
6. Proteção de plástico almofadada
7. Recipiente próprio para fraldas usadas
8. Recipiente para guardar materiais
9. Três cadeiras que encaixam devido aos seus tamanhos diferentes
10. Mesa quadrada ao nível do adulto
11. Balde do lixo
12. Cadeira alta para o momento de alimentação do bebé
13. Colchão retangular
14. Espelho com corrimão com diversos brinquedos ao nível do bebé
15. Cadeira Baby-Relax/ Espreguiçadeira
16. Almofada comprida cilíndrica
17. Colchão de canto
18. Móvel ao nível do bebé com diversos livros e brinquedos
19. Baú aberto com brinquedos ao acesso do bebé

Anexo II – Planta-esboço da sala de 3-6 anos da Instituição “J”



Legenda:

1. Tapete com padrão de estradas e zonas verdes
2. Caixas de arrumação dos materiais da área da garagem
3. Mesas ao nível das crianças com as respetivas cadeiras
4. Móveis de arrumação dos materiais da área dos jogos calmos e das expressões
5. Sofás da área do sossego/biblioteca
6. Móvel de arrumação dos livros
7. Carrinho de bonecas
8. Móvel de arrumação de roupas e sapatos com espelho de corpo inteiro na lateral
9. Prateleira e espelho
10. Mesa com duas cadeiras
11. Móvel de cozinha com fogão
12. Cama de bonecas
13. Bancada com lavatório e uma torneira
14. Janelas amplas e portas que dão acesso ao exterior
15. Armários de arrumação de materiais que não estão à disposição da criança
16. Móvel de arrumação do hospital
17. Maca
18. Separador da casinha e cabide das batas de médico e enfermeira

Anexo III – Rotina Diária da Sala 3-6 anos da Instituição “J”

Horário	<i>Rotina Diária</i>
	Período da manhã
7h00	(Abertura da Instituição) Acolhimento na sala 4
8h30	Pequeno-almoço/atividades livres
9h00	Separação dos grupos – acolhimento na sala 3
9h30	Reunião de grande grupo
	– Marcação das presenças, do tempo (...)
	– Diálogo
	– Histórias, canções, poesia
	– Planeamento
10h00	Tempo de trabalho
	– Brincar nas áreas
	– Atividades propostas pelo educador/criança
	– Atividades livres
11h15	Arrumar/reforço da manhã
	– Brincar no exterior – recreio
11h50	Higiene
12h00	Almoço
	– Higiene
	Período da tarde
13h00	Sesta – repouso (crianças de 3 e 4 anos)
13h00	Trabalho com as crianças de 5 anos
	– Hora do conto/desenho/recreio
14h00	Trabalho em pequeno grupo
	– Atividades orientadas (trabalho mais individualizado)
	– Áreas (jogos calmos, expressão plástica ou biblioteca)
15h10	Arrumar/hora de levantar (crianças de 3 e 4 anos)
15h20	Reunião de grande grupo/ higiene
15h30	Lanche
	– Higiene
16h15	Recreio ou atividades livres
18h00	Agrupam-se todas as crianças na sala 3
18h30	Saída (Encerramento da Unidade Educativa)